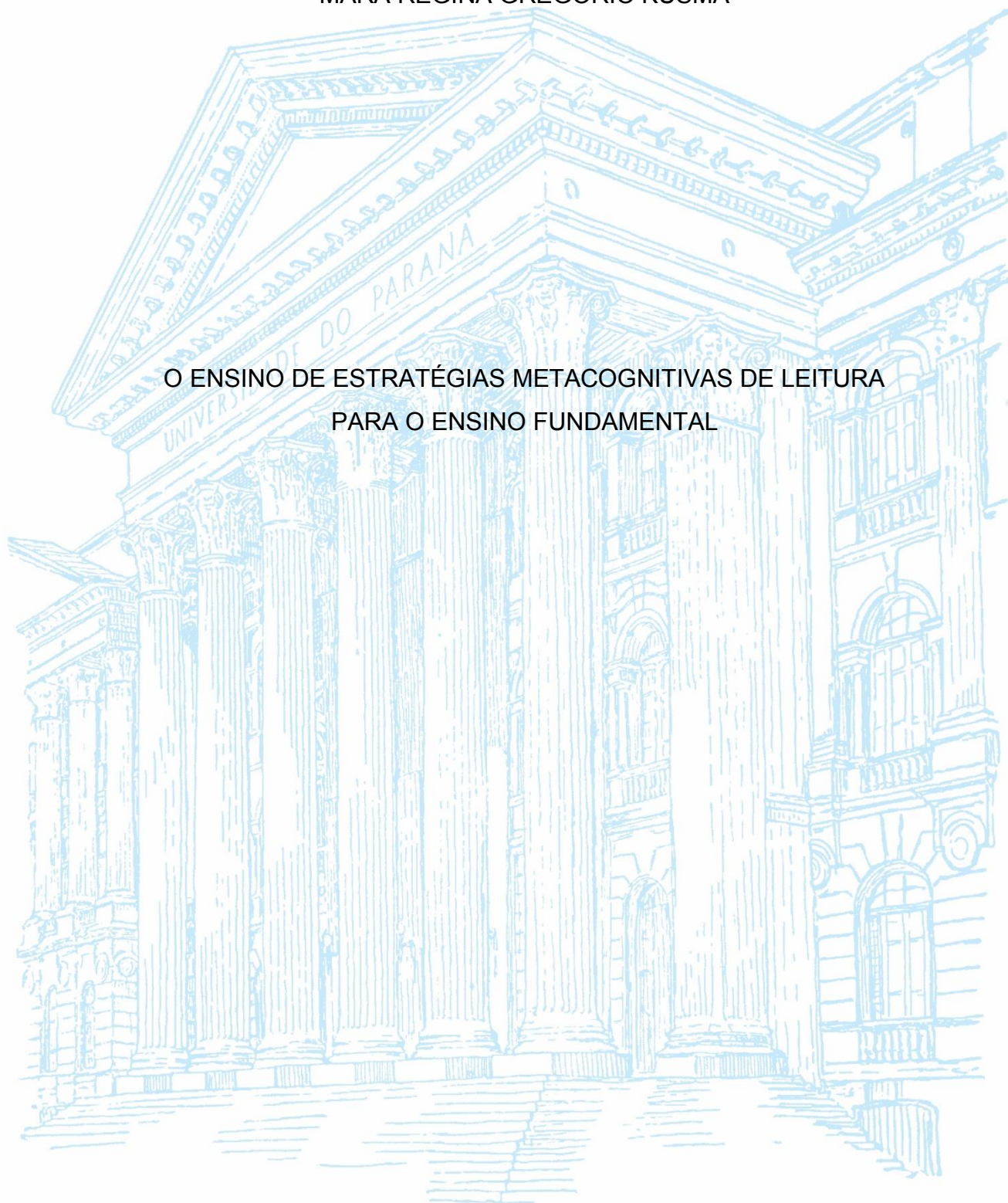


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

MARA REGINA GREGÓRIO KUSMA

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



CURITIBA

2020

MARA REGINA GREGORIO KUSMA

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Veronica Branco

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR – Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio – CRB9/760 com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Kusma, Maria Regina Gregorio.

O ensino de estratégias metacognitivas de leitura para o ensino fundamental / Maria Regina Gregorio Kusma. – Curitiba, 2020.

183f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof. Dra. Veronica Branco

1.Compreensão na leitura. 2. Metacognição. 3. Ensino fundamental. 4. Leitura (Ensino fundamental). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARA REGINA GREGÓRIO KUSMA** intitulada: **O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

14/12/2020 14:21:49.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/12/2020 15:18:47.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/12/2020 12:36:19.0

ALICE ATSUKO MATSUDA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 65484

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 65484

AGRADECIMENTO

Minha gratidão a Deus “porque dele e por ele, e para ele são todas as coisas” (Romanos 11, 36a).

A meu marido Marcos e meus filhos Vinicius e Gabriel pela presença constante, suporte emocional e compreensão em minhas ausências.

À Ester Kusma pelo acolhimento semanal em seu coração e sua casa durante o período das aulas presenciais.

À professora, doutora Veronica Branco pela aceitação e orientação de todo o processo.

À professora, doutora Sandra Kirchner Guimarães por ter contribuído com seu conhecimento, dicas e livros para o desenvolvimento do estudo.

À amiga Simone Aparecida Conerado pela amizade e parceria durante o tempo de estudos.

Ao Instituto Federal do Paraná- IFPR por propiciar o afastamento que possibilitou a dedicação para este estudo.

Aos servidores da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, pelo apoio para desenvolvimento do estudo.

À direção, supervisora, professoras e crianças que participaram da intervenção.

Gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná, na linha “Processos Psicológicos em Contextos Educacionais”, teve como objetivo analisar o impacto de programa de intervenção para o ensino explícito de estratégias metacognitivas na compreensão em leitura de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Com fundamentação na concepção interacionista de leitura, foram realizadas sete oficinas de leitura de textos literários, que tiveram como procedimento principal o uso de estratégias metacognitivas de leitura baseadas na proposta de Harvey e Goudvis (2017) e Girotto e Souza (2010), a saber: ativação de conhecimentos prévios, conexões, visualização, questões ao texto, inferência, sumarização e síntese. Participaram da pesquisa 26 estudantes matriculados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, de União da Vitória, estado do Paraná. Os estudantes foram divididos em dois grupos: grupo experimental e grupo controle. A metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção, cujo percurso foi delimitado em três partes: a primeira, em que foi realizado o diagnóstico por meio de aplicação de pré-teste de compreensão em leitura para todos os participantes. A segunda etapa consistiu na realização das oficinas para o grupo experimental, distribuídas em 10 encontros de aproximadamente duas horas cada; e a terceira etapa compreendeu a realização do pós-teste, por meio da aplicação de teste de compreensão em leitura similar ao do pré-teste. A análise dos dados teve enfoque qualitativo e demonstrou que ao utilizar as estratégias metacognitivas na leitura, se favoreceu a realização de práticas de leitura compartilhada que permitiram diferentes modos de leitura, proporcionando o desenvolvimento e utilização, pelos participantes, dos procedimentos mentais em prol da compreensão dos textos lidos. Os resultados demonstraram que houve ampliação da compreensão em leitura em ambos os grupos, porém, no grupo experimental, essa ampliação foi mais expressiva.

Palavras-chave: Compreensão em Leitura. Estratégias Metacognitivas de Leitura. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present research linked to the Graduate Program in Education - PPGE of the Federal University of Paraná in the line "Psychological Processes in Educational Contexts" aimed to analyze the impact of an intervention program for the explicit teaching of metacognitive strategies in reading comprehension of student's 4th and 5th year of Elementary School. Based on the interactionist conception of reading, seven literary text reading workshops were held whose main procedure was the use of metacognitive reading strategies proposed by Harvey and Goudvis (2017) and Girotto and Souza (2010), namely: activation of previous knowledge, connections, visualization, questions to the text, inference, summary, and synthesis. Twenty-six students enrolled in the 4th and 5th year of elementary school of a municipal school in União da Vitória, state of Paraná, participated in the research, who were divided into an experimental group and a control group. The methodology used was the intervention research whose path was delimited in three parts: in the first, the diagnosis was made through the application of a pre-test of reading comprehension to all participants. The second stage consisted of holding workshops for the experimental group distributed in 10 meetings of approximately two hours each, and the third stage comprised the performance of the post-test with the application of a comprehension test in reading similar to the pre-test. Data analysis had a qualitative focus and demonstrated that when using metacognitive strategies in reading, shared reading practices were favored that allowed different modes of reading and providing the development and use, by the participants, of the mental procedures in favor of understanding the read texts. The results showed that there was an advance in the reading comprehension in both groups, however in the experimental group, this expansion was more expressive.

Keywords: Reading comprehension. Metacognitive Reading Strategies. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	–	CAPA DO LIVRO <i>O PROBLEMA DO CÓVIS</i> – DE EVA FURNARI	73
FIGURA 2	–	ILUSTRAÇÃO DA AUTORA EVA FURNARI FEITA POR PARTICIPANTE.....	73
FIGURA 3	–	ESTRATÉGIA DE LEITURA: ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO E LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES SOBRE PERSONAGEM E ENREDO.....	73
FIGURA 4	–	DIÁRIO DO LEITOR ATENTO DA PARTICIPANTE (ELOÁ) COM AS CONEXÕES REALIZADAS A PARTIR DA LEITURA DA PRIMEIRA PARTE DO TEXTO.....	73
FIGURA 5	–	DIÁRIO DO LEITOR ATENTO DA PARTICIPANTE (ELOÁ) COM AS CONEXÕES REALIZADAS NA SEGUNDA PARTE DA LEITURA	73
FIGURA 6	–	ILUSTRAÇÃO BASEADA NO 1º FINAL PROPOSTO PELO AUTOR (ENZO).....	73
FIGURA 7	–	ILUSTRAÇÃO DA PARTICIPANTE (ELOÁ) BASEADA NO 2º FINAL APRESENTADO PELO AUTOR.....	73
FIGURA 8	–	ILUSTRAÇÃO DO PARTICIPANTE (ETHAN) BASEADA NO 2º FINAL PROPOSTO PELO AUTOR PARA O TEXTO.....	73
FIGURA 9	–	TIRINHA DA TURMA DA MÔNICA.....	73
FIGURA 10	–	CAPA DO LIVRO UTILIZADO PARA O TRABALHO COM A ESTRATÉGIA DE LEITURA QUESTÕES AO TEXTO.....	73
FIGURA 11	–	ATIVIDADE LÚDICA E DITADO DE CORRIDA	73
FIGURA 12	–	RESUMO PRODUZIDO ANTES DA OFICINA (ERICK).....	73
FIGURA 13	–	RESUMO PRODUZIDO DEPOIS DA OFICINA (ERICK)	73
FIGURA 14	–	RESUMO PRODUZIDO ANTES DA OFICINA (EDNA).....	73
FIGURA 15	–	RESUMO PRODUZIDO DEPOIS DA OFICINA (EDNA)	73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- PROFICIÊNCIA EM LEITURA DOS ESTUDANTES DO 5º E 9º ANOS DA PROVA BRASIL – SAEB	19
QUADRO 2	- ABORDAGENS DE LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES	31
QUADRO 3	- TESES COM O DESCRITOR “ESTRATÉGIA DE LEITURA” NOS TÍTULOS	41
QUADRO 4	- DISSERTAÇÕES COM O DESCRITOR “ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA” NOS TÍTULOS	45
QUADRO 5	- ARTIGOS COM O DESCRITOR “ESTRATÉGIAS DE LEITURA” E “ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA” NOS TÍTULOS	46
QUADRO 6	- PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GE.....	66
QUADRO 7	- PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GC.....	67
QUADRO 8	- ESTRUTURA MODULAR DAS OFICINAS DE LEITURA PROPOSTA POR HARVEY E GOUDVIS (2017).....	69
QUADRO 9	- ESTRUTURA MODULAR DAS OFICINAS DE LEITURA PROPOSTAS POR GIROTTO E SOUZA (2010)	70
QUADRO 10	- CRONOGRAMA DAS OFICINAS DE LEITURA	72
QUADRO 11	- ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA: ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO	73
QUADRO 12	- MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO – OFICINA ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO	73
QUADRO 13	- OBSERVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO RELACIONADO AO TEXTO ANTES DA LEITURA.....	73
QUADRO 14	- OBSERVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS OBTIDOS APÓS A LEITURA DO TEXTO	73
QUADRO 15	- ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA – ESTRATÉGIA FAZER CONEXÕES	73
QUADRO 16	- FRAGMENTO DO TEXTO <i>O PRÍNCIPE SAPO</i>	73
QUADRO 17	- DEMONSTRATIVO DE CONEXÕES TEXTO/LEITOR DOS PARTICIPANTES	73
QUADRO 18	- DEMONSTRATIVO DE CONEXÕES TEXTO/TEXTO DOS PARTICIPANTES A PARTIR DA LEITURA DA SEGUNDA PARTE DO TEXTO	73
QUADRO 19	- DEMONSTRATIVO DE CONEXÕES TEXTO/ MUNDO DOS PARTICIPANTES A PARTIR DA LEITURA DA SEGUNDA PARTE DO TEXTO	73
QUADRO 20	- ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA – ESTRATÉGIA VISUALIZAÇÃO.....	73
QUADRO 21	- MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO DA OFICINA VISUALIZAÇÃO.....	73

QUADRO 22	-	SÍNTESE DAS RESPOSTAS À ATIVIDADE DE CRIAR UM FINAL PARA A HISTÓRIA POR MEIO DE ILUSTRAÇÕES	73
QUADRO 23	-	OS TRÊS FINAIS PROPOSTOS PELO AUTOR DO TEXTO	73
QUADRO 24	-	ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA – ESTRATÉGIA FAZER INFERÊNCIAS.....	73
QUADRO 25	-	MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO – ESTRATÉGIA FAZER INFERÊNCIAS	73
QUADRO 26	-	MODELAGEM PARTICIPATIVA POR MEIO DO GÊNERO ADIVINHAS	73
QUADRO 27	-	PALAVRAS E EXPRESSÕES INFERIDAS DO TEXTO A <i>CINDERELA</i> DE MONTEIRO LOBATO	73
QUADRO 28	-	ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA: QUESTÕES AO TEXTO.	73
QUADRO 29	-	MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO- OFICINA DE LEITURA QUESTÕES AO TEXTO	73
QUADRO 30	-	SÍNTESE DAS PERGUNTAS ELABORADAS NA OFICINA QUESTÕES AO TEXTO	73
QUADRO 31	-	ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE	73
QUADRO 32	-	MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO OFICINA SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE	73
QUADRO 33	-	INFORMAÇÕES IMPORTANTES E INTERESSANTES DESTACADAS DO TEXTO <i>ESTA CASA É MINHA</i>	73
QUADRO 34	-	POSSÍVEIS PERGUNTAS DIRECIONADORAS PARA O TRABALHO COM AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	154

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DE ACERTOS NO PRÉ-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GE	74
TABELA 2 - TOTAL DE ACERTOS NO PRÉ-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GC	74
TABELA 3 - TOTAL DE ACERTOS NO PÓS-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GE	75
TABELA 4 - TOTAL DE ACERTOS NO PÓS-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GC	75
TABELA 5 - ÍNDICES DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA NO PRÉ-TESTE E NO PÓS-TESTE DE AMBOS OS GRUPOS	151
TABELA 6 - PROGRESSO DE LEITURA DOS PARTICIPANTES DO GE E GC NO PRÉ E PÓS-TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA	153

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO	87
GRÁFICO 2 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA FAZER CONEXÃO	99
GRÁFICO 3 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA VISUALIZAÇÕES	113
GRÁFICO 4 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA INFERÊNCIAS.....	114
GRÁFICO 5 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA FAZER QUESTÕES AO TEXTO.....	114
GRÁFICO 6 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA SUMARIZAÇÃO	147
GRÁFICO 7 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA SÍNTESE	150

LISTA DE SIGLAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
COLE	-	Congresso de Leitura do Brasil
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IFPR	-	Instituto Federal do Paraná
INAF	-	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
IPM	-	Instituto Paulo Montenegro
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
MEC	-	Ministério da Educação
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SciELO	-	Scientific Eletronic Library Online
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	-	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 A LEITURA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	27
2.2 ABORDAGENS DE LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES	31
2.3 A DIMENSÃO SOCIAL, LINGÜÍSTICA E COGNITIVA DA COMPREENSÃO	36
2.4 COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO	38
2.5 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: O ESTADO DE ARTE	40
2.6 O QUE SÃO AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA ..	48
2.6.1 Ativação do conhecimento prévio	50
2.6.2 Fazer conexões	53
2.6.3 Visualização	54
2.6.4 Questões ao texto	55
2.6.5 Inferências.....	57
2.6.6 Sumarização	59
2.6.7 Síntese	60
2.7 O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PARTE DA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	61
3 DELINEAMENTO E MÉTODO DA PESQUISA.....	63
3.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	67
3.3 AS OFICINAS DE LEITURA.....	68
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
4.1 RESULTADO DO PRÉ-TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA DO GE E GC	73
4.2 RESULTADO DO PÓS-TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA DO GE E DO GC.....	74
4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS OFICINAS E DOS TESTES DE COMPREENSÃO EM LEITURA POR ESTRATÉGIA	75
4.3.1 Ativação de conhecimento prévio	76

4.3.2	Oficina de leitura: Fazer conexões	89
4.3.3	Oficina de leitura: Visualização.....	101
4.3.4	Oficina de leitura: Fazer inferências	114
4.3.5	Oficina de leitura: Questões ao texto	125
4.3.6	Oficina de leitura: sumarização e síntese	133
4.3.7	Reflexões.....	153
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS	169
	APÊNDICE B - PRÉ-TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO (GC E GE)	171
	APÊNDICE C – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GE NO PRÉ-TESTE.....	175
	APÊNDICE D – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GC NO PRÉ-TESTE.....	176
	APÊNDICE E - PÓS-TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO (GC E GE)	177
	APÊNDICE F – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GE NO PÓS-TESTE.....	182
	APÊNDICE G – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GC NO PÓS-TESTE	183

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa emerge da inquietação a respeito da baixa proficiência em leitura dos estudantes do Ensino Fundamental apontada pelas avaliações em larga escala como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e da minha prática profissional, como professora da área de Letras.

A fim de contextualizar a realização do trabalho ora desenvolvido, nesta apresentação, exporei primeiro as razões pessoais e profissionais que fomentaram esta pesquisa e, na sequência, apresentarei o design deste trabalho: justificativa, objetivos e metodologia.

O interesse pelo estudo da leitura vem de uma rica experiência que tive durante cinco anos da vida profissional, exercendo a função de Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa no Núcleo Regional de Educação, de União da Vitória. Nesse período, tive a oportunidade de trabalhar junto aos professores da área de Letras dos nove municípios jurisdicionados ao referido Núcleo Regional de Educação. Nessa função, realizei atividades de orientação e acompanhamento dos professores na elaboração da Proposta Pedagógica da disciplina, bem como, avaliação e validação das propostas pedagógicas da área de Língua Portuguesa que integravam programas como: Mais Educação, Atividades Curriculares Complementares, Salas de Apoio à Aprendizagem e atividades de formação docente.

Além disso, participei da implementação do SAEP no âmbito do Núcleo Regional, replicando aos professores da área a formação recebida junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Por meio dessas experiências que comecei a compreender com mais propriedade como se constituem as avaliações externas que mensuram a proficiência em leitura dos estudantes, tanto do Ensino Fundamental (EF) quanto do Ensino Médio (EM), familiarizando-me com os termos “descritores, proficiência de leitura e estratégias de leitura” e iniciando, assim, a busca por mais conhecimento sobre o tema.

Em meio a esse processo, deixei a rede estadual de educação e ingressei como docente no Instituto Federal do Paraná (IFPR), por meio de concurso público, com lotação no Campus recém-implementado, em União da Vitória - PR, cidade onde resido. Nessa instituição, o sistema avaliativo vigente é expresso por conceitos e não

por notas, como nas demais escolas onde havia atuado. Como não estava familiarizada com esse sistema, decidi buscar conhecimento, mais uma vez, desafiada pela necessidade de utilizá-lo em minha prática pedagógica.

Durante os estudos e orientações institucionais recebidas, compreendi que avaliar por conceito permite cumprir com efetividade o que prevê a Lei n. 9.394/96, que instaura as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que, em seu artigo 24, inciso V, assevera: “a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Contudo, sua aplicação demanda clareza por parte dos docentes, tanto na escolha dos conteúdos quanto na elaboração dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação.

Concomitante a esses estudos, implementei junto a outra docente de Língua Portuguesa do campus IFPR União da Vitória, o projeto de ensino *Ler e Compreender*, voltado aos estudantes ingressantes no 1º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, com vistas a auxiliá-los no novo ciclo de estudos que então iniciavam. O projeto consistia no trabalho com a leitura e compreensão de textos com base na Matriz de Referência da Prova Brasil¹ para o 9º ano.

Nesse período, também desenvolvi o projeto de pesquisa *O desenvolvimento da habilidade de leitura para a formação do aluno proficiente: pesquisa e produção de material didático*, que visava à produção de caderno pedagógico para o Ensino Médio com atividades de leitura e compreensão textual.

Durante o percurso de pesquisa, conheci as estratégias de leitura a partir dos estudos da pesquisadora espanhola Isabel Solé (1998), que coincidiram com a percepção que tinha de que é necessário explicitar aos estudantes sobre o processo da leitura durante todo o percurso acadêmico. E como resultado, produzi um caderno pedagógico *Estratégias de Leitura para o Ensino Médio* que, após a conclusão do

¹ Para o leitor interessado, a Matriz de Referência do Saeb apresenta o referencial curricular e “Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir.” (INEP), informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta por 5 blocos de conteúdo: os procedimentos de leitura; a implicação do suporte e do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; as relações entre textos; a coerência e coesão no processamento do texto; as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e a variação linguística. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matriz-es-escalas#:~:text=As%20matrizes%20do%20Saeb%20n%C3%A3o,com%20base%20em%20m%C3%A9tricas%20afer%C3%ADveis>. Acesso em 30 set 2020.

presente estudo, será revisto e publicado em meio digital para leitura e utilização por docentes e estudantes que venham a se interessar pelo tema.

Embora tenha realizado a pesquisa e a produção de tal material, percebi ter atingido meu limite tanto teórico quanto metodológico e concluí que era o momento de ampliar meus horizontes e voltar à academia. Foi quando participei do processo seletivo para o Mestrado desta Universidade na área de Educação e, por mérito e ventura, obtive aprovação.

A possibilidade de poder expandir os conhecimentos sobre este tema desafiador que é a leitura e contribuir com o desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes com os quais atuo e, se possível, com o intercâmbio de conhecimentos com os professores da região, onde atuo, por meio de projetos de extensão, constitui-se satisfação pessoal e profissional.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade fundamental para o avanço em qualquer área do conhecimento e para o exercício pleno da cidadania. Dada sua importância e complexidade, tem sido amplamente incentivada por meio de diferentes ações de instituições de ensino, de fundações e de Organizações não governamentais, que divulgam seus projetos nos meios de comunicação como a televisão e nas redes sociais. Todas essas ações são voltadas ao desenvolvimento da experiência de leitura e sua disseminação; à contação de histórias; à distribuição de livros; aos momentos de leitura em espaços escolares e não escolares, entre outras ações.

No meio acadêmico, a leitura é vastamente discutida e o trabalho pedagógico com o tema é orientado por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Esses documentos enfatizam a importância da leitura para o desenvolvimento da capacidade de letramento e a formação do cidadão crítico. Ainda, em documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, apresenta como enfoque principal no eixo Leitura o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos.

A respeito da responsabilidade da escola na formação de leitores, os PCN elencam algumas condições favoráveis para o efetivo ensino; entre elas, a de que “a escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. [...] Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura”. (PCN de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos, 1998, p. 72).

Essa orientação demonstra a relevância do ensino dos procedimentos de leitura em todas as disciplinas, pois em cada área do conhecimento circulam determinados gêneros textuais, portanto ensinar a ler esses textos é uma tarefa dos docentes de todas as áreas.

Um aspecto interessante sobre os propósitos da escola no que se refere ao ensino da leitura e da escrita é trazido por Lerner (2002), que argumenta:

[...] se a escola ensinar a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades, (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social), se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante. (LERNER, 2002, p.20).

Dessa maneira, a escola deve considerar em seu trato com a leitura sua função social e pedagógica, pois, além de ser requisito básico para que o sujeito tenha acesso ao código escrito e interaja também por meio dele, exercendo plenamente sua cidadania, a leitura também deve ser tratada pela escola com propósito didático, em um processo contínuo que articule teoria e prática e vise ao aprimoramento da habilidade leitora dos estudantes.

Porém, ao se considerar os índices de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros, apresentados pelas avaliações externas como a Prova Brasil para o Ensino Fundamental e a Prova de Leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) para o Ensino Médio, observa-se um distanciamento entre os pressupostos apresentados nos documentos que orientam o ensino da leitura nas escolas e os índices obtidos nas avaliações.

Como exemplo, apresentam-se na sequência alguns resultados da Prova Brasil dos anos 2013, 2015 e 2017. Tal prova avalia a proficiência em leitura de estudantes do Ensino Fundamental do 5º e 9º anos.

QUADRO 1 – PROFICIÊNCIA EM LEITURA DOS ESTUDANTES DO 5º E 9º ANOS DA PROVA BRASIL -SAEB

Nível de proficiência em leitura	5º ano			9º ano		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Avançado	13%	17%	21%	3%	5%	6%
Proficiente	27%	33%	35%	20%	25%	28%
Básico	36%	35%	31%	52%	52%	50%
Insuficiente	24%	15%	13%	25%	18%	16%

FONTE: QEDU (2019).

Na Prova Brasil, o resultado dos estudantes é apresentado por meio de pontos da Escala SAEB. Segundo o Portal Qedu (2019), as discussões realizadas pelo comitê científico do movimento *Todos pela Educação* indicaram a pontuação a partir da qual se pode considerar que o estudante demonstrou o domínio da competência avaliada. Assim, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os estudantes são distribuídos em 4 níveis, a saber: *Insuficiente*, que demonstra quase nenhum aprendizado; *Básico*, que indica pouco aprendizado; *Proficiente*, que demonstra aprendizado esperado; e *Avançado*, que expressa aprendizado além da expectativa.

Como se pode observar, se agregadas as porcentagens de estudantes que estão no nível avançado e no nível proficiente de leitura, tem-se que no ano de 2013 apenas 40% dos estudantes do 5º ano teria aprendido o que é considerado adequado para esse nível de escolarização. No ano de 2015, o índice aumentou para 50%; e no ano de 2017 avançou para 56%.

No que se refere ao 9º ano, os resultados demonstram um avanço mais tímido. No ano de 2013, 23% dos estudantes demonstrou aprendizagem suficiente; no ano de 2015, o índice subiu para 30%; e no ano de 2017, para 34%. Esses resultados demonstram um avanço tímido na proficiência em leitura, e há que se considerar, ainda, que 66% dos estudantes brasileiros desse nível de escolaridade apresentam baixa proficiência em leitura.

Com relação aos estudantes do Ensino Médio, o Pisa apresenta dados obtidos a partir da prova de Leitura. Na versão realizada em 2018, entre os 79 países, o Brasil ficou em 57º lugar no ranking geral e como o segundo pior do ranking sul-americano. Esse resultado indica, em síntese, que apenas 50% dos estudantes brasileiros dessa etapa de escolaridade alcançaram o nível 2 em leitura, patamar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indica como necessário para que os jovens consigam exercer plenamente sua cidadania, isto é, o nível mínimo de proficiência (INEP/MEC, 2019).

O Instituto Paulo Montenegro (IPM), que realiza estudo sobre o nível de alfabetismo de pessoas entre 15 e 64 anos, expressou que, a partir dos resultados divulgados no ano de 2018, o Brasil avançou no nível de alfabetismo graças à universalização do acesso à escola nas últimas décadas, mas parece não ter alcançado o progresso no alcance do domínio de habilidades de leitura. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado pelo referido Instituto, cujos testes buscam aferir habilidades de leitura, escrita, cálculo numérico e resolução de problemas, classifica três níveis referentes à habilidade leitora: Nível 1- alfabetismo rudimentar; nível 2- alfabetismo básico; e nível 3- alfabetismo pleno.

No ano de 2018, o Inaf revelou que 29% dos brasileiros na faixa etária descrita anteriormente ainda obtêm resultados de leitura classificados no nível 1- alfabetismo rudimentar, considerado como analfabetismo funcional, isto é, apresentam muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana.

Apesar dessas avaliações externas, não aferirem a competência discursiva dos estudantes. Os seus resultados são preocupantes e trazem indícios de que as práticas pedagógicas com a leitura, de forma genérica, são mistas e que necessitam de reflexão teórico-metodológica que possibilitem um trabalho sistematizado com atividades de leitura e compreensão textual para além de responder questões após a leitura.

É importante pontuar, ainda, que o processo de aprendizagem da leitura, bem como das demais habilidades intencionadas nas escolas, envolve fatores para além da sala de aula e das práticas pedagógicas, como condição social dos estudantes; grau de escolarização dos pais; alimentação etc., como acena Lima (2016).

Nesta dissertação, embora cômicos desses fatores, busca-se pensar em alternativas que não atendam apenas às demandas impostas pelos sistemas de avaliação, mas que promovam a ampliação das habilidades de leitura como instrumento de cidadania.

Portanto, é fundamental que as atividades de leitura na escola levem em conta, também, aspectos fundamentais como a valorização da experiência leitora dos estudantes e seu conhecimento prévio e enfatizem a construção de sentidos dos textos e seu o compartilhamento e, principalmente, que proporcionem a tomada de consciência dos estudantes sobre o processo de leitura.

Esse último aspecto diz respeito à utilização de diferentes procedimentos denominados estratégias de leitura, das quais o leitor proficiente lança mão para facilitar e efetivar a compreensão dos textos lidos. Essas estratégias podem ser “operações inconscientes do leitor [...] para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2013, p.75) e são apoiadas essencialmente no conhecimento de vocabulário, regras gramaticais, princípio da coesão e da coerência - são as chamadas estratégias cognitivas.

Kleiman (2013) cita também as estratégias metacognitivas, das quais o leitor tem o controle consciente, sendo capaz de explicar a ação, como por exemplo, procurar o significado de palavras; resumir; sublinhar o que lhe interessa; reler partes do texto caso não esteja compreendendo; e adotar medidas para resolver o problema de compreensão.

A escolha e utilização dessas e de outras estratégias metacognitivas de leitura leva em consideração os objetivos dos leitores relativamente aos textos. Solé (1998, p. 93-99) esclarece que existem tantos objetivos como leitores em contextos e

momentos diferentes. Assim, a autora apresenta alguns dos objetivos que considera importantes nas situações de ensino: ler para obter uma informação de caráter geral ou precisa; ler para seguir instruções; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; e ler para verificar o que se aprendeu.

Portanto, para cada objetivo de leitura, empregam-se distintas estratégias como procedimentos que auxiliam no acesso às informações explícitas, no levantamento de hipóteses, na formulação de inferências, na localização ou elaboração das informações principais, na sumarização e na síntese das ideias, entre outros. Essas estratégias não podem ser consideradas técnicas ou receitas que precisam ser transmitidas aos estudantes. Por isso, em seu ensino, “deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Partindo dessas premissas, a pergunta de pesquisa é: qual o impacto do ensino explícito de estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão leitora de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental?

Com o intuito de responder à pergunta de pesquisa, apresenta-se este estudo que corresponde à linha de pesquisa *Processos Psicológicos em Contextos Educacionais* e tem enfoque qualitativo. Seu delineamento é de pesquisa intervenção e preconiza a construção de um programa de intervenção para o trabalho com a leitura por meio da realização de oficinas de leitura com explicitação e aplicação das estratégias metacognitivas.

Tais estratégias são as propostas pelas autoras norte-americanas, professoras Stephanie Harvey e Anne Goudvis e pelas autoras brasileiras Cyntia Graziela G. S. Giroto e Renata Junqueira de Souza, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) coordenadoras do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”.

O ensino explícito de leitura concebido neste trabalho não se refere a fazer transmissão ou dar instruções, escrevendo o passo a passo da atividade, mas tornar explícito o que está implícito, isto é, esclarecer aos estudantes como o leitor proficiente pensa enquanto processa o texto para chegar à sua compreensão, intencionando levá-los a pensar estrategicamente e desenvolver o pensamento intensivo para a

leitura, imprescindível para transformar a informação em conhecimento. (HARVEY; GOUDVIS 2017, p. 5-7).

As autoras destacam ainda que os leitores menos experientes podem não perceber que devem pensar ou prestar atenção ao seu pensamento, enquanto estão lendo, isto é, podem não relacionar a leitura com o exercício do pensamento, com a conversa interna que o leitor empreende com o texto. Portanto, a necessidade da ação docente, de sua mediação.

Além desses aspectos, Guimarães e Medina (2019) enfatizam a necessidade de se propor um trabalho sistemático e dialógico com as estratégias metacognitivas de leitura em atividades de compreensão planejadas e bem estruturadas, com práticas guiadas e assistidas que levem em conta os conhecimentos que os estudantes já têm. Ressalta-se, contudo, e em consonância com Harvey e Goudvis (2017), que a instrução explícita das estratégias de leitura é um meio para um fim: a compreensão em leitura; melhor dizendo, deve levar o estudante leitor a articular as estratégias com a construção de sua compreensão.

Em relação aos procedimentos éticos e de direito dos participantes, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde /UFPR, por meio de registro realizado na Plataforma Brasil e foi aprovada conforme Parecer CEP/SD-PB 3352615, em 28 de maio de 2019. Também houve a concordância de participação emitida pela Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória e pela diretora da escola, além dos pais e/ou responsáveis, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O objetivo geral desta pesquisa é intervir no desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes do Ensino Fundamental, ciclo I, por meio de elaboração, implementação e avaliação de um programa de intervenção para o ensino de leitura mediante explicitação e aplicação das estratégias metacognitivas de leitura. A fim de alcançar esse propósito, os objetivos específicos são:

1. avaliar a compreensão de texto dos estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental dos grupos experimental e controle antes da implementação da intervenção, identificando as estratégias mais utilizadas pelos participantes;
2. elaborar e implementar oficinas de leitura de textos literários que demandem utilização das estratégias metacognitivas de leitura para os estudantes do grupo experimental;

3. avaliar os resultados da compreensão de texto dos estudantes dos grupos experimental e controle depois da implementação da intervenção identificando as estratégias mais utilizadas nesse processo.

Este trabalho tem como hipóteses as seguintes projeções:

- o uso das estratégias metacognitivas de leitura possibilita o aprimoramento da habilidade leitora dos estudantes por proporcionar a tomada de consciência sobre o ato de ler causa modificações na competência em compreensão leitora;
- os dois grupos, controle e experimental, poderão apresentar diferentes modificações nos resultados do teste de compreensão, uma vez que continuam seu processo de escolarização. No entanto, espera-se que os estudantes do grupo experimental apresentem maior habilidade para a compreensão de textos.

A intervenção foi desenvolvida e implementada pela pesquisadora e consistiu na aplicação de pré-teste de compreensão em leitura para um grupo de 26 estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, realização de sete oficinas de leitura para o grupo experimental abordando cada uma das sete estratégias propostas por Girotto e Souza (2010) e Harvey e Goudvis (2017), que são: ativação do conhecimento prévio; fazer conexões; fazer inferências; fazer visualizações, fazer questões ao texto; realizar sumarizações; e realizar sínteses.

Os textos selecionados para as atividades advêm da literatura infanto-juvenil, tipo de literatura que tem a propriedade de promover a empatia e aproximar os leitores, devido a diversos aspectos como a beleza semântica, a riqueza prosódica, a linguagem carregada de sentidos, além de proporcionar reflexões sobre a vida, a própria arte e despertar emoções - mais detalhes sobre essa questão serão abordados na seção 2.7.

A pesquisa teve como participantes os estudantes do 4º e 5º ano de uma escola pública municipal de União da Vitória-PR, divididos em dois grupos: experimental e controle. A escola atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental, do primeiro ciclo, provenientes da região ribeirinha, próxima à escola e, também, de outros bairros circundantes, o que configura um público heterogêneo.

A escola é pioneira na oferta do *Projeto Período Integral*, contexto no qual foi realizada a intervenção. Por meio desse projeto, a escola proporciona a permanência durante todo o dia dos estudantes em vulnerabilidade social ou cujos pais trabalham em período integral. Assim, a escola conta com atividades de reforço escolar, habilidades artísticas, trabalhos manuais, atividades culturais, recreação e atividades de preservação do meio ambiente. Essas atividades não são realizadas pelos docentes das turmas, mas por docente estagiária, contratada pela Prefeitura Municipal para essa finalidade.

No ano de 2019, a escola atendeu por meio do projeto a 27 estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que compuseram, inicialmente, o grupo experimental. Já o grupo controle foi formado pelos estudantes das mesmas turmas e que não estavam inseridos no referido projeto.

A razão pela qual se optou por aplicar o presente estudo no contexto do *Projeto Período Integral* foi a resistência que a pesquisadora encontrou em obter autorização de outra escola para aplicá-lo em contexto de sala de aula, sob o argumento de que as turmas de 5º ano já tinham muitas atividades, além das aulas, como preparação para a Prova Brasil e que, a inserção de mais um projeto prejudicaria o andamento das atividades já planejadas.

Quanto à organização textual desta dissertação, o capítulo 1, apresentou-se a introdução com a proposição da leitura como o objeto de estudo, sua relevância social e pedagógica e alguns índices de proficiência em leitura de estudantes brasileiros demonstrados pelas avaliações em larga escala, para justificar a escolha do tema. Ainda, foram explicitados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, concluindo o capítulo com uma síntese sobre o delineamento, o local e os participantes da pesquisa.

O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica com o tratamento da leitura nos documentos norteadores da Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Curricular Comum (2017).

Na sequência, a partir das considerações de Durán (2009), Franco (2011), Kleiman (2013), Koch (2003), Leffa (1996 e 1999), Machado e Santos (2015),

Marcuschi (2008), Pinheiro e Guimarães (2013) e Solé (1998), são apresentadas três abordagens da leitura e suas respectivas concepções sobre a linguagem, a língua, a leitura e o leitor; com destaque àquela que foi contemplada neste trabalho. Ainda, no capítulo 2, são apresentadas as questões da compreensão de texto e suas dimensões linguística, cognitiva e social, bem como a reflexão a respeito da cognição e da metacognição, a partir dos estudos de Kleiman (2013 e 2016), Koch (1998), Leffa (1996), Marcuschi (2008), Poersch (1998) e Spinillo (2013).

Está explicitada, também, a revisão de literatura a respeito do tema, demonstrando o estado da arte e na sequência são apresentadas as estratégias metacognitivas de leitura adotadas neste trabalho, com base em Girotto e Souza (2010), Harvey e Goudvis (2017), dialogando também com Freitas (2005), Kleiman (2013 e 2016), Leffa (1996), Poersch (1998), Solé (1998), Spinillo (2013), Vygotsky (1999), entre outros.

A discussão sobre o letramento literário como parte da escolarização da literatura no Ensino Fundamental dialoga com os estudos de Cosson (2009), Soares (2010), Souza e Cosson (2011), entre outros.

O capítulo 3 destina-se à descrição metodológica do trabalho, abarcando o delineamento da pesquisa, o locus de investigação e seus participantes, além dos instrumentos e procedimentos de geração e análise de dados.

O capítulo 4, à luz do referencial teórico desta dissertação, apresenta e discute os dados gerados; e, finalmente, o capítulo 5 tece as considerações finais e possíveis contribuições que esta pesquisa poderá trazer para a comunidade escolar: estudantes e educadores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo desenvolve o quadro teórico que sustenta esta dissertação e apresenta os principais conceitos que serão abordados para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, serão abordadas algumas concepções de leitura e, na sequência, as estratégias metacognitivas de leitura.

2.1 A LEITURA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a finalidade de propor um direcionamento no que se refere à organização do currículo para a Educação Básica, são construídos e instituídos documentos oficiais norteadores tanto em âmbito nacional como no âmbito estadual. São apresentadas neste texto a concepção e a proposta para o trabalho com a leitura nos seguintes documentos: a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, instituídas em 2010 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que vai orientar a elaboração dos currículos específicos das redes de ensino e que foi aprovada em 2017.

A LDB (1996) define como o primeiro dos objetivos para o Ensino Fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Artigo 32, Inciso I). Tal documento evidencia que a formação básica para a cidadania passa, obrigatoriamente, pelo desenvolvimento da habilidade de ler e compreender, aliada à capacidade de escrever e realizar cálculos.

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, publicados em 1998, em uma perspectiva histórica, apontam que, desde os anos 70, o domínio da leitura e o domínio da escrita são o centro das discussões que tratam do avanço na qualidade do ensino e pontuam dois aspectos: a dificuldade de alfabetizar os estudantes que iniciam a vida acadêmica e a necessidade de proporcionar um ensino que permita aos estudantes progredirem no uso apropriado das variantes linguísticas.

Nos anos 70, a característica do ensino assentava-se em uma abordagem tradicional, isto é, cujo enfoque é a transmissão de conhecimentos. Nessa abordagem, a língua era compreendida como um conjunto de regras e as atividades de leitura e de produção de texto desconsideravam a realidade e os interesses dos estudantes.

Os textos eram produzidos especialmente para o aprendizado. Este era o tratamento da leitura, apenas como pretexto para o ensino dos aspectos gramaticais e/ou de valores morais, como assinala Geraldi (1997).

Os PCN (1998) relatam um movimento de revisão das práticas de ensino da língua ocorrido nos anos 80 e motivado pelas mudanças oriundas da Linguística, sobretudo da sociolinguística, que tratava da ressignificação da noção de erro, do reconhecimento das variedades linguísticas e da defesa do trabalho com textos reais, em detrimento dos textos didatizados. Esse movimento impulsionou a formulação de novos currículos e cursos de formação docente, assentado no pressuposto de que o uso da linguagem é o ponto de partida e de chegada das práticas de ensino. Neste contexto, “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (BRASIL/ MEC, 1998, p. 19).

No que se refere ao tratamento didático dos conteúdos da Língua Portuguesa, os PCN (1998) apontam os encaminhamentos a partir de quatro eixos de práticas com a linguagem, a saber: prática de escuta de textos orais; leitura de textos escritos; práticas da produção de textos orais e escritos; e a prática de análise linguística.

Por considerarem o texto como manifestação do discurso e como unidade básica de ensino, depreende-se que estes documentos orientadores trazem uma concepção bakhtiniana de linguagem, cuja expansão se dá pela aprendizagem significativa nas práticas sociais. Sobre esse aspecto aponta Faria (2006), que essas noções aparecem “diluídas no texto”, isto é, não está explicitado senão apenas na bibliografia.

E por defenderem uma política de formação de leitores, os PCN chamam a atenção para a necessidade de haver o compartilhamento da responsabilidade de todos os docentes dos diversos componentes curriculares para se trabalhar a leitura, pois, conforme dito anteriormente, a leitura é um dos princípios para o pleno desenvolvimento da capacidade de aprender e de ser cidadão crítico.

Esse argumento também é compartilhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento criado em 2010, que, ao tratar sobre a necessidade de novas formas de organização dos componentes curriculares orientam “a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 50).

Essas Diretrizes corroboram os fundamentos e os princípios da Educação Básica trazidos pelos PCN, ao defender a qualidade social do processo educativo e

“o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 2013, p.38).

O mais recente documento orientador da educação brasileira, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) traz a concepção de linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, construto capaz de significar a realidade, de expressar e construir subjetividades e identidades tanto sociais como culturais. Ao tratar da área linguagens, a BNCC abarca as diversas formas de linguagem, dentre elas a artística, corporal e língua, propriamente dita.

No componente Língua Portuguesa o documento dialoga com os PCN e com as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas propõe uma atualização baseada em estudos contemporâneos com relação às práticas de linguagem, principalmente às relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

A centralidade do texto no processo de ensino-aprendizagem de Língua para a definição dos conteúdos a partir dos gêneros textuais iniciada nos PCNs foi mantida pela BNCC, mas o documento prevê a ampliação das práticas de linguagem contempladas por aquele documento: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística. Destaca-se que à atividade de Análise Linguística foi acrescida a Análise Semiótica, passando a se chamar Análise Linguística e Semiótica, de modo que as práticas de análise da materialidade linguística devem estar associadas também aos elementos não linguísticos do texto: sons, imagens, símbolos. Nota-se aí uma atualização advinda dos gêneros digitais, formulados na multissemiose de recursos verbais e não verbais.

O documento destaca, ainda, a relevância da leitura como fator de ampliação de possibilidades e de construção de conhecimentos nos diversos componentes curriculares, pela inserção na cultura letrada e pela possibilidade de participação autônoma e protagonista na vida social (BRASIL, 2017, p. 63). Em sentido mais amplo, a leitura vai além do texto escrito; diz respeito, também, aos elementos presentes nos gêneros digitais como a música, as imagens estáticas (pintura, desenhos e fotos) ou imagens em movimento (filmes e vídeos).

Sobre a metodologia com o eixo da leitura, a BNCC (2017) indica um trabalho que compreende oito dimensões relacionadas às práticas de uso e reflexão, que vão desde as condições de produção; passando pela relação entre textos; a organização da textualidade; os efeitos de sentido; a reflexão crítica sobre as temáticas; as

estratégias e procedimentos de leitura; chegando à dimensão da adesão às práticas de leitura.

A leitura, assim compreendida, objetiva que os estudantes façam relações entre os textos e o seus contextos sócio históricos de circulação; identifiquem e reflitam sobre as diferentes vozes sociais neles presentes e seus efeitos de sentido; estabeleçam relações de intertextualidade; selecionem e utilizem os procedimentos adequados aos diferentes objetivos de leitura; estabeleçam relações com seu conhecimento; localizem e recuperem informações e realizem inferências.

No que diz respeito à literatura, na Educação Infantil a BNCC (2017), conceitua como parte dos textos que circulam no contexto familiar por meio dos quais a criança constrói sua concepção de língua e escrita e desenvolve o gosto pela leitura, entre outros fatores. Desta forma, compreende-se que “para o desenvolvimento da escrita e o gosto pela leitura, a literatura servirá como estímulo ao conhecimento de mundo e propiciará a familiaridade com a escrita”. (SILVA, 2019, p. 22030).

Para o Ensino Fundamental, Silva (2019) argumenta que o documento não contempla a Literatura nas Competências Específicas de Linguagens, inclusive não se encontram referências aos termos “literário”, “letramento literário”, nem mesmo “linguagem literária”. Contudo, está prevista especificamente como Campo Artístico-Literário a partir do 3º ano, referindo-se às situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos que favorecem experiências estéticas.

Conforme se pode observar, o destaque da BNCC no que diz respeito à literatura é a formação do leitor literário. Entretanto, para que essa formação seja completa, Silva (2019, p. 22042) argumenta ser necessário “o desenvolvimento de habilidades, experiências e aprendizagens que permitam a compreensão de obras e produções culturais e garantam a análise dos recursos estilísticos, linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética”. Portanto, é necessário que os professores ampliem e diversifiquem as atividades com a leitura do texto literário, pois a literatura também subsidia o desenvolvimento crítico, amplia a visão de mundo e a valorização da cultura, entre outros atributos.

Depreende-se, em vista disso que, apesar de imprecisões e algumas limitações da BNCC (2017), é possível perceber que ela explicita, entre os demais documentos oficiais aqui apresentados, a necessidade da formação de leitores. Defende, ainda, a importância de tratar a leitura com propósito didático e por meio de

um trabalho sistemático e progressivo, que contribua, de fato, com a formação dos estudantes da Educação Básica.

2.2 ABORDAGENS DE LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

No campo teórico, as diferentes maneiras de compreender a linguagem deram origem às diferentes concepções de leitura e estas coexistem no interior das escolas por meio das práticas realizadas, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Há que se ressaltar, no entanto, que a escolha por uma ou outra implica também na concepção de texto e de sujeito/leitor.

Para explicitar as concepções que embasam este trabalho, porém, sem a intenção de pormenorizar o campo da conceituação, o quadro dois sistematiza algumas concepções baseadas nas abordagens ascendente, descendente e interativa de leitura.

QUADRO 2 - ABORDAGENS DE LEITURA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Algumas Concepções					
Abordagens de leitura	Língua(gem)	Leitura	Leitor	Texto	Compreensão
modelo ascendente (perspectiva do texto)	sistema estrutural	atividade perceptiva decodificação e reprodução do código escrito para o oral	assujeitado receptor das informações; repetidor de estruturas prontas	produto da codificação depósito de informações	objetiva acionada pelos dados do texto oralização
modelo descendente (perspectiva do leitor)	sistema de representação conceitual (simbólico) atividade cognitiva	atividade cognitiva atribuição de sentidos pelo leitor	sujeito ativo produtor de sentidos	Portador resultado de processos mentais	atribuição de sentidos ativação do conhecimento prévio
modelo interativo (dialógico) ascendente e descendente	sistema cognitivo e social	atividade perceptiva, cognitiva e social .	sujeito interativo e responsivo, produtor de sentidos postura ativa	lugar da interação manifestação da linguagem	produção de sentido(s) pela interação

FONTE: adaptado de Franco (2011).

O quadro 2 sintetiza as três principais abordagens de leitura que abrigam diferentes concepções tanto de linguagem e de língua como de leitura, leitor e compreensão, e que geram diferentes enfoques no processo de ensino e aprendizagem da leitura no âmbito escolar.

Sob a concepção estruturalista da aprendizagem e da linguagem, a leitura é caracterizada pela perspectiva do texto como a única fonte do sentido e como uma estrutura acabada, ou seja, um produto que encerra em si o pensamento do autor, o que o torna portador de uma única interpretação.

Nessa abordagem, ler é uma atividade mecânica e linear concebida como um processo ascendente (*bottom-up*), em que a compreensão se processa de baixo para cima, do texto para o leitor que a ele se subordina. Esse processo de leitura ocorre a partir de unidades menores: as letras, as sílabas e as palavras – processamento de baixo nível - e “para haver compreensão é necessário que cada leitor em cada leitura acione exatamente os mesmos significados na mesma variação de possibilidades.” (LEFFA, 1999, p.11).

Sob esse enfoque, o leitor não produz o sentido, mas o extrai e o reproduz, pois o sentido subjaz ao texto configurando-se, assim, uma relação de assujeitamento do leitor, por não serem permitidas as experiências do leitor na compreensão. Nesse sentido, lê melhor o leitor que consegue extrair mais conteúdo do texto.

Na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência. O mais competente pode ditar o significado ao menos competente, incluindo a situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa. Para obter outros significados é preciso ler outros textos. (LEFFA, 1999, p. 6).

Como a ênfase está no produto da compreensão, as propostas pedagógicas fundamentadas nesse modelo de processamento da informação na leitura, segundo Pinheiro e Guimarães (2013), valorizam as habilidades de decodificação e destacam a consciência fonológica como aspecto cognitivo determinante no desenvolvimento da leitura, além de atrelar a compreensão em leitura à correta pronúncia das palavras e à fluência.

Leffa (1996; 1999) pontua sérias limitações conceituais a esse modelo e argumenta que extrair conteúdo do texto não reflete o que realmente seja a leitura, pois o conteúdo não é “transferido” do texto para o leitor sem deixar de permanecer ali. Dessa forma, ler não seria um processo de extração, mas de cópia.

Outra fragilidade apontada pelo autor é a da aparente relação unívoca entre o texto e o conteúdo, que limita a compreensão a um único sentido e a um

processamento linear, pois “um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 14).

Ao discutir os processos de leitura, o autor também coloca em evidência que a intermediação do sistema fonológico da língua para o acesso ao significado, ou seja, a crença de que o leitor só compreende o que leu após pronunciar a palavra também é um fator limitante desse modelo, pois, nesse caso, sujeitos surdos não leriam, o que não é um fato. Ressalta-se: “Mais uma vez parece comprovado que o acesso ao significado na leitura, ao menos com leitores proficientes, dá-se diretamente da imagem gráfica ao significado” (LEFFA, 1999, p. 9).

Já sob o enfoque cognitivista, a perspectiva é do leitor concebido como um sujeito ativo que compreende o texto a partir da ativação de seu conhecimento prévio e de sua representação mental do mundo, em um processo descendente, que acontece do leitor para o texto, de cima para baixo - *top-down* - (LEFFA, 1999, p. 24). Sendo a atribuição de sentido ao texto, uma prerrogativa de foro íntimo e compreendendo a leitura como subordinada mais às informações não visuais do que às visuais.

A língua, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como forma e estrutura para ser considerada um processo que ocorre na mente do leitor, uma “atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). Portanto, o aprendizado da leitura “se dá a partir da automatização de mecanismos que identificam as palavras em um contexto [...] não depende da memorização de letras, de regras fonéticas, nem mesmo de um grande vocabulário” (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2013, p. 155).

No que diz respeito à compreensão, a construção do sentido na leitura se dá pelo acionamento dos conceitos registrados na memória do leitor na forma de conhecimento prévio, que pode ser linguístico, textual e enciclopédico.

O conhecimento linguístico diz respeito ao sistema sonoro e ortográfico da língua, além do conhecimento semântico e sintático, ou seja, o conhecimento sobre o funcionamento da língua, a gramática internalizada. Já o conhecimento textual, diz respeito à estrutura do texto e o conhecimento enciclopédico e se refere às vivências do leitor que constituem uma representação mental do mundo. (LEFFA, 1999).

Ao contrário do modelo ascendente em que o significado é construído palavra por palavra, nesse modelo, a leitura é um procedimento de levantamento de hipóteses em que a compreensão inicia com o estabelecimento do tópico, observando-se “os

traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. – o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafofonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais (LEFFA, 1996, p.15).

Nesse sentido, o leitor proficiente, além de conhecer as convenções da escrita, controla sua compreensão, utilizando-se de estratégias para corrigir o percurso ou otimizar sua leitura. Faz também previsões acerca do que vai ler baseado em seu conhecimento prévio.

As principais críticas a essa perspectiva recaem sobre a soberania do leitor na atribuição do(s) sentido(s) à leitura e a não consideração dos aspectos da injunção social da leitura. Quando o leitor busca o sentido construído apenas em sua memória pode haver problemas de qualificação, uma vez que esse tipo de leitura possibilita interpretações não autorizadas pelo texto; uma vez que o leitor é soberano na atribuição do sentido sobre o que lê e também porque não leva em conta os aspectos da injunção social que, segundo o autor, podem interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. (LEFFA, 1999, p. 15).

Já o modelo interativo emerge a partir da concepção interacionista da linguagem e tem suas origens especialmente assentadas nas discussões do círculo de Bakhtin (1992; 2003), que compreende a linguagem como ponte de interação entre o texto e o outro. Nessa toada, a abordagem interacionista da leitura pretende diminuir o reducionismo das duas concepções anteriores e considerar os aspectos relevantes de ambas. Leffa (1999) aponta que nesse modelo são relevantes tanto o processo perceptivo, presente no modelo ascendente – reconhecimento e decodificação dos caracteres gráficos do texto - como o processo cognitivo presente no modelo descendente – utilização do conhecimento prévio para dar sentido ao texto.

Além disso, o aspecto social é considerado fundamental nesse modelo porque tanto a produção textual quanto a leitura ocorrem em contextos sociais e culturais específicos nos quais autor e leitor estão inseridos. Leffa (1999) aponta como fundamental nesse modelo não apenas a relevância do texto e/ou a do leitor, mas também da interação que ocorre entre ambos em um contexto social. Dessa forma, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 30).

A interação é considerada não apenas entre o leitor e o texto, mas entre dois elementos que podem ser: “o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico ou ainda, o leitor e os outros leitores” (LEFFA1999, p. 2-3).

Outro aspecto levado em consideração nesse processo é a intencionalidade do leitor, que tem papel ativo de produtor dos significados a partir de seu contexto e do texto, pois, conforme citado anteriormente, cada objetivo supõe um tipo de leitura e uso de estratégias específicas.

Em relação à produção do sentido, é importante ressaltar que esta, por ser produto da interação, vai resultar diferentemente em leitura de leitores diferentes, ou seja, cada leitor vai fazer uma leitura diferente do texto, isso porque a abordagem do texto se altera de leitor para leitor, além da bagagem cognitiva, dos conhecimentos prévios, que se alteram também de indivíduo a indivíduo, o que permite-nos conceber a leitura como um processo idiossincrático. (DURÁN, 2009, p.10).

Esses diferentes processos de leituras trazem a reflexão de que a construção de sentido é flexível e que cada leitura pode ter um sentido diferente para leitores diferentes ou até mesmo para o mesmo leitor dependendo de seus objetivos e do(s) contexto(s) diferente(s). Contudo, há que se considerar que deve haver um ponto de equilíbrio para a liberdade do leitor, pois os textos apresentam parâmetros para a leitura evitando interpretações não autorizadas.

Diante do exposto, concorda-se com Pinheiro e Guimarães (2013, p. 157), que cada modelo descrito oferece possibilidade de ensino efetivo. No entanto, a diversidade tanto dos estudantes como dos textos e das demandas de leitura requerem uma prática pedagógica flexível, que atenda às necessidades pontuais e gerais no que se refere ao tratamento da leitura em sala de aula. Nesse sentido, o modelo interativo, por ser flexível e conceber a língua, tanto em sua dimensão estrutural, cognitiva quanto na sociointerativa, é compatível com o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

Adota-se, portanto, o modelo interativo de processamento da informação neste estudo que visa abordar as estratégias metacognitivas de leitura como coadjuvantes para a leitura proficiente. Entretanto, a despeito de o enfoque deste estudo incidir sobre os aspectos metacognitivos não ignora, em absoluto, os aspectos

linguísticos e socioculturais, como se poderá observar na descrição e análise das oficinas de leitura.

2.3 A DIMENSÃO SOCIAL, LINGUÍSTICA E COGNITIVA DA COMPREENSÃO

A interação que acontece na leitura envolve três dimensões indissociáveis, conforme Spinillo (2013), as dimensões social, linguística e cognitiva, que serão apresentadas na sequência. Não obstante, ao tratar a respeito das dimensões que envolvem o processo de leitura, faz-se necessário uma reflexão um pouco mais aprofundada a respeito do texto.

Koch (1998, p. 22) propõe o texto não como um produto acabado, mas como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. A autora apresenta, assim, o postulado básico de que o sentido não se encontra no texto, mas na construção a partir do texto.

Proposição semelhante tem Kleiman (2013) que, ao refutar as concepções subentendidas nas práticas de leitura propostas por livros didáticos como conjunto de elementos gramaticais ou repositório de mensagens e informações, propõe o texto tanto oral como o escrito como “produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com uma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 35). Esse entendimento coaduna com a compreensão da leitura como interlocução.

A compreensão, sob esse viés, efetiva-se por meio da interação entre o leitor e o autor pela intermediação do texto. Dessa interação resulta a atribuição de sentido ao texto, como afirma Spinillo (2013, p.174) “não existe o sentido do texto, mas um sentido para o texto.” Todavia, a autora enfatiza a necessidade de considerar a materialidade linguística do texto, que fundamenta a compreensão e evita a interpretação não autorizada, apontada por Leffa (1999) e citada anteriormente.

As dimensões linguística, cognitiva e social, que abrangem a atribuição de sentido, são intrínsecas ao processo de leitura. A dimensão linguística da compreensão diz respeito aos fatores que estão expressos na materialidade do texto no nível da palavra, da sentença e do texto e que são acionados pelas habilidades linguísticas do leitor, como a decodificação, o conhecimento lexical, o conhecimento

sintático e o sintático-semântico (como os elos coesivos), além do conhecimento sobre os gêneros textuais (KLEIMAN, 2013; SPINILLO, 2013).

Esses fatores são importantes na compreensão de texto e a ineficiência ou desconhecimento de alguns pode comprometer a compreensão. Contudo, Spinillo (2013, p. 175) enfatiza o conhecimento de vocabulário como essencial na compreensão de textos, sobretudo para o processo inferencial, que pode ser comprometido pela limitação de conhecimento prévio do leitor.

A dimensão cognitiva da compreensão refere-se, conforme Spinillo (2013), aos processos mentais realizados pelo leitor e é composta por três instâncias: a memória, o monitoramento e as inferências. A memória diz respeito a um processo cognitivo cuja função é a de armazenar informações. Esse processo pode se dar por longo tempo, a chamada *memória de longo prazo*, que tem como prerrogativa acionar na leitura o conhecimento prévio do leitor e possibilitar a atribuição de diferentes sentidos a um mesmo texto; ou à *memória de trabalho*, que corresponde à retenção de informações intratextuais durante a leitura. É uma capacidade limitada e “permite que as novas informações sejam integradas às antigas, habilitando o leitor a detectar inconsistências entre as proposições do texto, estabelecer inferências monitorar sua compreensão e construir um modelo mental” (SPINILLO, 2013, p. 178).

O monitoramento diz respeito à tomada de consciência por parte do leitor acerca de sua compreensão, sendo capaz de reconhecer o que não pode compreender ou capaz de identificar no texto, a(s) inconsistências(s) de natureza lógica ou empírica. Kleiman (2013 p. 76) chama esse processo de automonitoração e ressalta sua efetividade quando o leitor tem um objetivo claro de leitura ou uma intencionalidade.

A terceira instância da dimensão cognitiva da leitura e a mais investigada, segundo Spinillo (2013), são as inferências. A autora argumenta que para construir significados é basilar ir além das informações explícitas presentes em um texto: “Na realidade, compreender textos é, por excelência, um processo inferencial” (SPINILLO, 2013, p. 179). Como nem tudo está explicitado no texto, o leitor necessita relacionar seu conhecimento prévio às informações textuais e preencher essas lacunas com uma representação mental coerente num processo de construção de significado. “As inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto” (MARCUSCHI, 2008. p. 249).

A dimensão social da compreensão diz respeito ao contexto social em que a leitura está inserida. Ao discorrer sobre a dimensão cognitiva da compreensão, abordou-se o conhecimento prévio, que se relaciona às informações textuais. Esses conhecimentos são adquiridos, conforme Spinillo (2013), em aprendizagens formais e informais e dizem respeito às experiências sociais vivenciadas. Logo, “os diferentes sentidos atribuídos ao texto estão associados à bagagem sociocultural que o leitor de determinado grupo social traz consigo” (SPINILLO, 2013, p. 173).

Marcuschi (2008) também contempla a dimensão social da leitura quando, ao apresentar os critérios gerais da textualidade, cujos pilares são o autor, o texto e o leitor, cita, entre outros, o aspecto contextual: *a situacionalidade*, que se refere à situação social, cultural e ambiental em que o evento textual ocorre e *a intertextualidade* que trata das relações entre os textos (MARCUSCHI 2008, p. 96 e p. 128).

Esses aspectos sociodiscursivos são relevantes quando se trata da compreensão em leitura, pois podem possibilitar a atribuição de mais de um sentido para o texto. Contudo, conforme alerta Spinillo (2013), é essencial considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual se fundamenta a compreensão.

Compreende-se, portanto, que as três dimensões: a linguística, a cognitiva e a social se complementam no processo da compreensão em leitura. Essas três dimensões devem ser reconhecidas com clareza pelos docentes, principalmente por aqueles que trabalham diretamente com a leitura para que haja um trabalho que efetivamente contribua com os estudantes no desenvolvimento de sua habilidade de ler e compreender textos.

2.4 COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

A fim de se compreender o que são as estratégias metacognitivas de leitura, faz-se necessário tratar também sobre a cognição, não com o objetivo de aprofundar o tema apenas para compreendê-las e diferenciá-las.

A cognição é, também, objeto de estudo da Psicologia Cognitiva e compreende, conforme Poersch (1998, p. 10), um processo mental. Os processos cognitivos, segundo o autor, “dizem respeito aos aspectos automáticos e

inconscientes ou aos aspectos pré-conscientes que são utilizados pelos indivíduos no momento em desempenham alguma tarefa”.

A metacognição faz parte do processo cognitivo, porém envolve a atenção e a consciência, isto é, o indivíduo realiza simultaneamente uma atividade cognitiva, mas utilizando-se, conscientemente, de alguma estratégia de reflexão ou de ação que considere adequada para alcançar seu objetivo em um processo de monitoramento da própria ação (POERSCH, 1998 p. 10).

No que se refere à leitura, pode-se compreender, grosso modo, que as atividades cognitivas são aquelas que o leitor realiza automaticamente, sem “pensar sobre”. Leffa (1996, p. 49) as conceitua como “conhecimento declarativo, porque envolvem apenas a consciência da tarefa a ser executada. O indivíduo sabe que tem que fazer e é capaz de fazê-lo”. Tais atividades não necessitam da atenção, isto é, seu processo não é monitorado conscientemente por já estar internalizado e automatizado.

No entanto, quando o autor se refere às atividades inconscientes, refere-se à inconsciência do processo e não do resultado, como, por exemplo, o reconhecimento da grafia das letras; a leitura a partir das palavras ou blocos de palavras e não das letras que a compõem isoladamente; a leitura de histórias em quadrinhos obedecendo à sequência dos balões horizontalmente; a leitura de um texto de cima para baixo e da esquerda para a direita. São ações automatizadas, portanto, inconscientes.

Essas atividades cognitivas são denominadas por Kleiman (2013) como automatismos da leitura. Segundo a autora, quando um desses princípios é quebrado e o leitor encontra qualquer problema ou estranhamento, imediatamente, aciona a consciência e planeja qual é a medida a ser tomada diante disso. Aí entra a metacognição, isto é, inicia-se o monitoramento consciente da leitura e as estratégias metacognitivas são ativadas.

Na leitura, a metacognição diz respeito ao monitoramento feito pelo leitor acerca de sua própria compreensão. Esse é o chamado conhecimento processual porque “envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas de certo modo a consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe” (LEFFA, 1996, p. 46).

O autor descreve algumas atividades metacognitivas de leitura propostas por Brown² (1980, p. 456), como: definir o objetivo de uma leitura; identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto e colocar a atenção neles; avaliar a qualidade da compreensão; determinar se os objetivos da leitura estão sendo alcançados; tomar medidas corretivas quando detectar falhas na compreensão; consultar um dicionário ou ler texto complementar sobre o tema; e corrigir os rumos da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

As estratégias metacognitivas de leitura, objeto deste estudo, estão descritas no item 2.6.

2.5 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA: O ESTADO DE ARTE

O tema “estratégias de leitura” vem despertando gradualmente o interesse tanto de pesquisadores quanto dos demais profissionais da educação, sobretudo da área de Letras. Para conhecer a frequência com que o tema vem sendo estudado, realizou-se pesquisa para conhecer o estado da arte, por meio da busca em bases de dados de textos de divulgação científica, utilizando as locuções “estratégias de leitura” e “estratégias metacognitivas de leitura”, uma vez que ambas são usadas para se referir às estratégias utilizadas conscientemente pelo leitor para auxiliá-lo na compreensão dos textos lidos.

A construção do estado da arte sobre o tema, ora apresentado nesta dissertação, tem como ponto de partida os dados levantados por Rodrigues (2018), que realizou buscas da expressão “estratégias de leitura” no título da publicação em três bases, a saber: no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do Congresso de Leitura do Brasil (Cole), eventos e trabalhos apresentados; e no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), os artigos científicos publicados em periódicos.

A delimitação temporal determinada por Rodrigues (2018) compreendeu os anos de 2000 a 2017. Ampliando o escopo temporal, neste trabalho, optou-se por determinar o período de 2015 a 2020, com pesquisa complementar nas mesmas

² BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B. C., BREWER, W. F., (orgs). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

bases de dados para incluir as publicações compreendidas entre os anos 2018 a 2020, incluindo o descritor “estratégias metacognitivas de leitura”.

Foram identificadas quatro teses com produção a partir do descritor “estratégia de leitura” no banco da BDTD e nenhuma tese com o descritor “estratégias metacognitivas de leitura” no período delimitado.

QUADRO 3 - TESES COM O DESCRITOR “ESTRATÉGIA DE LEITURA” NOS TÍTULOS

Título	Autor	IES	Ano
Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos	Vania Kelen BelãoVagula	UNESP	2016
Ler e jogar ou jogar e ler? estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao jogar no click jogos	Adriana Ferreira Boeira	UCS	2016
Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto	Gislene Aparecida da Silva Barbosa	UNESP	2017
O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	UNESP	2019

FONTE: adaptado de Rodrigues (2018).

Em uma análise geral, observou-se, conforme quadro 3, que o maior número de teses sobre essa temática foi apresentado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e todas apresentaram enfoque qualitativo e utilizaram como referencial teórico principal as obras de Ângela Kleiman e Isabel Solé. Descreve-se na sequência a síntese de uma análise qualitativa dos trabalhos encontrados:

O trabalho de Vagula (2016) apresenta uma investigação-ação que trata sobre o ensino de estratégias metacognitivas de leitura utilizando os textos de Hans Christian Andersen para estudantes do 5º ano e tem como base a metodologia de ensino norte-americana proposta por David Pearson e colaboradores, Harvey e Goudvis (2007) e Girotto e Souza (2010). Os resultados desse estudo apontam que o ensino das estratégias metacognitivas de leitura auxilia na formação de leitores conscientes sobre os processos mentais e que “o ensino de estratégias não fragmenta processos de compreensão dos textos literários, mas ajuda os alunos a tomarem consciência de processos de pensamento que auxiliam na compreensão”. (VAGULA, 2016, p. 259).

Boeira (2016) trata sobre a investigação do perfil de leitura de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Vacaria-RS

e analisa as estratégias de leitura que os estudantes utilizam ao jogar no site *Click Jogos*, por meio da metodologia análise de conteúdo, por meio da aplicação de questionário online e protocolos verbais.

Os resultados demonstraram que a leitura por meio do jogo digital constitui-se em um desafio ao leitor, que assume posição responsiva e utiliza diferentes estratégias de leitura e navegação (como navegar, *escanear* tela, buscar seu alvo, deter-se nos enunciados, selecionar, antecipar, inferir e controlar o que lê. Dessa forma, a autora argumenta que jogar é ler e ler é jogar).

Tratando das estratégias de leitura como coadjuvantes no ensino da produção textual, Barbosa (2017) investiga por meio de uma pesquisa-ação com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental a contribuição dos procedimentos pedagógicos de duas teorias: a Sequência Didática (do grupo genebrino) e Estratégias de Leitura (de influência norte-americana) para a aprendizagem da produção de texto do gênero conto. No que diz respeito às estratégias de leitura, a autora utilizou referencial teórico de Solé (1998) e Girotto e Souza (2010).

Nesse trabalho, foram apontadas as dificuldades apresentadas pelos estudantes com a produção textual inicial do conto (parte dos módulos propostos pelas sequências didáticas) que poderiam ser sanadas por meio de um trabalho vinculado de leitura e escrita. Com base nesse pressuposto, foram propostas atividades de leitura de contos com a utilização de estratégias de leitura, o que, segundo a autora, favoreceu a alimentação de conteúdo dos textos e o alargamento de saberes sobre o contexto de produção da forma e da linguagem do texto. Como resultado, a pesquisadora indicou que a produção textual final (parte dos módulos propostos pelas sequências didáticas) demonstrou as aquisições construídas pelos estudantes durante as atividades de leitura.

A mais recente tese encontrada na BDTD é a de Silva (2019), pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso etnográfico, cujos participantes eram bebês e crianças de berçário e maternal e teve como tese que “as mediações que contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram: 1) os gestos embrionários da capacidade de ler; e 2) as estratégias de leitura; respeitando-se 3) as especificidades da primeiríssima infância” (SILVA, 2019, p.254).

O resultado da investigação deu origem a uma proposta metodológica de educação literária na primeiríssima infância por meio da leitura dialógica, que

proporciona maior interação entre mediador, texto e ouvintes e prevê, desde a definição de espaço e livro apropriado, a construção de estímulos por meio de perguntas, o acesso das crianças ao livro e a mediação do contato com o texto.

Em síntese, a autora argumenta que a mediação para se ensinar os bebês e crianças até três anos a ler é efetivada pela utilização de estratégias de leitura que consideram a materialidade, o modo como se medeia o texto e a relação entre a criança e o objeto livro, o texto, o mediador, o espaço-tempo, a voz e o corpo que narram e seus pares. É um trabalho que pode auxiliar professores da educação infantil em suas práticas com a leitura literária. Essas leituras contribuíram para a reflexão e embasamento referente ao trabalho sistematizado com as estratégias de leitura, a importância da mediação e a possibilidade do uso de textos literários nessas práticas.

Apesar desta pesquisa inicialmente ter delimitado na busca realizada na BDTD com o descritor “estratégias de leitura” ou “estratégias metacognitivas de leitura” nos títulos, apresenta-se na sequência um trabalho que não contempla tais palavras-chave no título. Contudo, aborda o ensino da leitura com o uso de estratégias de leitura e foi selecionado para compor a revisão de literatura deste trabalho. Trata-se da tese de Balsan (2018), com o título: *Nas veredas da leitura: ações para a formação de leitores autônomos*, que consiste em uma pesquisa-ação desenvolvida com estudantes do 4º ano Ensino Fundamental e teve o objetivo compreender como o processo de múltiplas ações de leitura, articuladas entre si, influenciaria a formação de leitores autônomos.

A pesquisadora propôs três ações de leitura, sendo: 1) Oficinas de estratégias de leitura, baseadas na metodologia norte-americana e proposta no Brasil pelas brasileiras Girotto e Souza (2010); 2) o Clube do Livro, que consistiu em práticas de leitura compartilhada de obras da literatura infanto-juvenil; e 3) o Baú de leitura, que foi a constituição de uma pequena biblioteca na sala de aula.

No tocante às oficinas de leitura, foi utilizado o modelo proposto por Girotto e Souza (2010), que prevê quatro etapas: modelagem/aula introdutória, prática guiada, leitura independente e avaliação. Porém, ao descrevê-las, aponta dificuldade quanto ao acionamento de conhecimento prévio, que, apesar de ser considerada pelas autoras como estratégia essencial, não foi previsto um módulo específico para o trabalho com tal estratégia.

Constatamos, ao longo do processo, o quanto era importante para a compreensão leitora dos alunos a aquisição de conhecimentos prévios sobre o assunto, por esse motivo, optamos por introduzir, antes da leitura dos capítulos, slides que apresentassem imagens e explicações referentes às definições, informações e fatos históricos que seriam abordados nos capítulos estudados. Assim, antes da leitura, nós levávamos as crianças para a sala de vídeo e disponibilizávamos os slides para oportunizar aos estudantes conhecimentos novos e/ou para ampliar os já existentes, além de possibilitar discussões entre todos sobre o tema. (BALSAN, 2018, p. 67).

Como resultado, Balsan (2018) aponta em seu trabalho que as três ações articuladas possibilitaram formar leitores mais autônomos e confirmou a relevância do conhecimento prévio para o desenvolvimento da compreensão leitora. Salientou, ainda, sobre a necessidade de proporcionar momentos de leitura, seja individual, seja compartilhada, com a mediação do professor/ para desenvolver e ampliar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Esse trabalho foi relevante para o presente estudo, primeiramente, porque trata sobre as mesmas estratégias de leitura propostas por Harvey e Goudvis (2017) e Girotto e Souza (2010) que também são desenvolvidas neste trabalho. Outro fator relevante foram as ponderações que a autora fez a respeito da dificuldade apresentada pelos estudantes para ativação do conhecimento prévio, utilizando o modelo das autoras brasileiras, o que motivou a escolha, neste trabalho, pelo modelo proposto por Harvey e Goudvis (2017), que contempla como primeiro módulo “conectar-se e envolver-se”. Essa opção está descrita e justificada na seção 3.3, que trata das oficinas de leitura.

Na pesquisa por dissertações identificadas sob os mesmos critérios, obteve-se como resultado 34 dissertações com o descritor “estratégias de leitura”, e três dissertações com o descritor “estratégias metacognitivas de leitura”. Devido à diversidade de trabalhos, optou-se por considerar para análise as três dissertações que contêm o descritor “estratégias metacognitivas de leitura” no título, por se tratar da mesma nomenclatura utilizada neste trabalho, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 4 - DISSERTAÇÕES COM O DESCRITOR “ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA” NOS TÍTULOS

Título	Autor	IES	Ano
Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias	Mario Ribeiro Moraes	UFTO	2015
Estratégias metacognitivas de leitura: um caminho para proficiência leitora	Valquíria da Silva Souza	UFPA	2016
Estratégias metacognitivas de leitura na interação com contos: a percepção do discurso universal no texto literário	Gerdna Vieira Martins	UFPE	2016

FONTE: a autora (2019).

Os três trabalhos constituem-se como pesquisa-ação para o trabalho com as estratégias metacognitivas em práticas de leitura literária. Moraes (2015) deu enfoque à leitura poética; Souza (2016) e Martins (2016), à leitura de contos. Todos os trabalhos tiveram como participantes estudantes do Ensino Fundamental II.

Dentre as dissertações analisadas, observa-se predominância das obras de Kleiman (2007), Girotto e Souza (2010), Solé (1998), Leffa (1996) e Koch e Elias (2013) para o tratamento das estratégias metacognitivas de leitura.

Os resultados dos estudos apontaram que o ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura pode desenvolver a compreensão das imagens poéticas dos textos e, também, ser uma alternativa metodológica para o ensino da leitura literária. Esses fatores são relevantes para a presente pesquisa por trazer apontamentos sobre a abordagem das estratégias de leitura, utilizando os textos literários.

Para conhecer o quantitativo de trabalhos apresentados em eventos que enfatizam a leitura, realizou-se busca nos anais da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa) e nos anais do COLE (Congresso de Leitura do Brasil) vinculado à UNICAMP.

As buscas por trabalhos registrados nos anais das reuniões Anped tiveram como referência os trabalhos do GT10 – “Alfabetização, Leitura e Escrita” – e não foi constatado nenhum trabalho que contemplasse o descritor “estratégias de leitura” no período estipulado, embora o termo “leitura” tenha sido encontrado em 20 trabalhos apresentados nas três últimas reuniões abarcadas pelo período estipulado para a pesquisa.

Com respeito à busca nos anais e cadernos de resumos do COLE, no parâmetro temporal da pesquisa e com o descritor “Estratégias de leitura”, foram

encontrados apenas dois trabalhos apresentados no 20º Cole, que ocorreu em 2016. A publicação dos anais do 21º Cole realizado em 2018 ainda não ocorreu.

Nas buscas com o descritor “estratégias metacognitivas de leitura” nos títulos de trabalhos não foi identificada nenhuma incidência, apesar de terem sido encontrados diversos trabalhos que faziam referências às estratégias metacognitivas.

Com respeito às publicações de artigos na Biblioteca SciELO, foram encontrados seis artigos que se encaixam nos parâmetros da busca e com o descritor “estratégias de leitura”; e um artigo com o descritor “estratégias metacognitivas de leitura”. Destes, foi realizada a análise de três artigos que condizem com o público-alvo deste trabalho: estudantes do Ensino Fundamental, conforme sistematizado no quadro cinco:

QUADRO 5 - ARTIGOS COM O DESCRITOR “ESTRATÉGIAS DE LEITURA” E “ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA” NOS TÍTULOS

Título	Autor (es)	Ano
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização	Karyna de Rielda Albuquerque e Magda Silva	2015
Estratégias de leitura – estado da arte	Sílvia de Fátima P. Rodrigues	2018
Estratégia de leitura e a narrativa ficcional: condições para a compreensão	Renata Junqueira de Souza e Elianeth D. K. Hernandes.	2019

FONTE: a autora (2019).

O artigo de Souza e Hernandes (2019) refere-se a um estudo para análise de livro didático do 4º ano Ensino Fundamental, investigando a incidência ou não do uso do texto narrativo ficcional e como se dá a formulação da metodologia das atividades para ensino do gênero conto. Os resultados apontaram que os textos do livro didático em apreço estavam fragmentados e alegam que essa fragmentação prejudica o ensino das partes narrativas de um conto o que, segundo as autoras, provavelmente resulta na não compreensão do texto em sua totalidade, impedindo os estudantes de realizarem suas inferências.

Como prática oposta à do livro analisado, as autoras realizaram oficinas de leitura mediada com os estudantes da turma, por meio da leitura de contos autênticos e na íntegra e, posteriormente, propuseram a produção textual do gênero, utilizando as estratégias de leitura baseadas nos pressupostos teóricos de Propp (2006), Claude Bremond (1972) e Harvey e Goudvis (2008).

Os resultados apontaram para o envolvimento dos participantes, que protagonizaram suas leituras e produções textuais do gênero conto. Tais informações são relevantes para a presente pesquisa, por proporcionar a reflexão sobre a relevância do uso do texto autêntico e integral nas atividades de leitura, pois, embora seja mais extenso e possa causar fadiga aos estudantes, em atividades de prática mediada em que são realizadas pausas para ponderações, levantamento de hipóteses e realização de inferências, é possível e recomendável sua utilização.

Outro artigo que contribuiu para a produção deste trabalho é o de Rodrigues (2018), cujo propósito foi apresentar um panorama da pesquisa sobre estratégias de leitura, tendo como referência as publicações em três bases, conforme já citado. Após o registro, a autora realizou a leitura do resumo das obras encontradas para analisar a fundamentação teórica e a confluência (ou não) entre os autores, a metodologia utilizada, dentre outros elementos. Parte dos resultados foi relevante para este trabalho.

O artigo de Albuquerque e Silva (2015) apresenta um estudo exploratório em que analisa o uso das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares e, também, investigaram como duas professoras, uma do 1º e outra do 2º ano Ensino Fundamental, promoviam atividades que utilizassem estratégias de leitura por meio da exploração das obras do PNLD.

Os resultados apontaram que o manual do PNLD traz orientações para o ensino da leitura nos anos iniciais, contudo, apesar de as professoras participantes promoverem situações de vivência de estratégias de leitura (como, por exemplo, ativação dos conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses antes e durante a leitura e localização de informações explícitas), fizeram-no sem planejamento ou intencionalidade. Uma delas, inclusive, na entrevista, expressou desconhecer as estratégias de leitura, conforme descrevem as autoras. O artigo é concluído com argumentação sobre a importância de programas de formação docente pelas redes de ensino que possibilitem refletir sobre os recursos disponibilizados, neste caso, pelo Ministério da Educação (MEC).

A leitura desse artigo proporcionou uma reflexão sobre a relevância da ação docente no trato com a leitura ser sistematizada e consciente. Esse aspecto levantado pelas autoras do artigo corrobora o que foi discutido na introdução deste trabalho, quando foram apresentados alguns índices de avaliações externas. A inferência que se faz a partir dos baixos índices de proficiência em leitura dos

estudantes é que o trabalho com a leitura realizado pela escola seja deficitário, dentre outras coisas, de intencionalidade e de reflexão teórico-metodológica.

Conclui-se, após análise das produções, que os resultados encontrados demonstram que o estado da arte da pesquisa sobre as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas de leitura está se ampliando no Brasil e abarcam diferentes áreas do conhecimento, além da área de Letras. As estratégias de leitura são também empregadas com os mais diversos públicos, desde bebês, crianças não alfabetizadas, deficientes auditivos, crianças com dificuldades de aprendizagem e universitários. Isso demonstra um crescente interesse dos pesquisadores pelo tema e a necessidade de mais estudos que apresentem resultados que se voltem principalmente para a prática pedagógica e a formação docente.

2.6 O QUE SÃO AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA

Por estratégias metacognitivas, entendem-se as “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente.” (KLEIMAN, 2013, p.74), isto é, quando o leitor tem o controle consciente, sendo capaz de explicar a ação, autoavaliar a compreensão e traçar objetivos de leitura e tem percepção de estar ou não entendendo o texto e neste caso, emprega medidas para resolver o problema.

Depreende-se com isso que ler vai além da decodificação e é um processo composto por ações mentais, isto é: “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). A autora denomina esses procedimentos de autodireção e autocontrole, pois o leitor tem a consciência da existência de objetivos de leitura e monitora seu comportamento modificando-o, caso necessário. Argumenta a autora, também, que as estratégias não são processos que se desenvolvem e nem amadurecem naturalmente, mas são ensinadas e aprendidas.

Vale questionar: o que seriam esses procedimentos/operações? Existem na literatura, segundo Solé (1998), diversas descrições de estratégias, algumas até discrepantes, mas a autora defende que o mais importante não é classificar, sob o risco de “transformar o que é um meio em um fim do ensino em si mesmo” (SOLÉ 1998, p. 73) e argumenta ser mais relevante considerar o que as diferentes estratégias possibilitam quando se lê um texto.

Com base em Palincsar e Brown³ (1984), a autora descreve seis atividades cognitivas que devem ser ativadas mediante as estratégias para compreender o que se lê: 1) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; 2) Ativar os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; 3) Dirigir a atenção ao fundamental em detrimento do trivial; 4) Avaliar a consistência interna do conteúdo e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e o “sentido comum”; 5) Comprovar se a compreensão ocorre mediante a revisão e recapitulação periódica e a autointerrogação; 6) Elaborar e provar inferências de interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

A partir dessas atividades cognitivas, Solé (1998) propõe o uso de estratégias que devem /podem ser mobilizadas antes, durante e depois da leitura.

1. Antes da leitura: as que permitem que o leitor constitua seus objetivos de leitura e atualize seus conhecimentos prévios;
2. Durante a leitura: as que permitem estabelecer inferências, rever e comprovar a compreensão e tomar decisões adequadas quando se deparar com erros ou lacunas da compreensão;
3. Depois da leitura, as que permitem recapitular o conteúdo, resumi-lo e ampliar o conhecimento obtido a partir da leitura.

Ao tratar sobre o monitoramento que o bom leitor realiza sobre sua compreensão, Spinillo (2013, p. 178) também se refere ao uso de estratégias metacognitivas. Segundo a autora, “o monitoramento consiste na tomada de consciência por parte do leitor a respeito de sua própria compreensão, tornando-o capaz de identificar o que não entendeu no texto [...] e de detectar inconsistências internas [...] ou externas [...] ao texto”. Ao se deparar com alguma dessas inconsistências, o leitor é capaz de realizar autocorreção, ler devagar ou ler novamente, buscar informações em outras fontes.

Outras autoras que propõem o trabalho com as estratégias de leitura no Brasil são Girotto e Souza (2010), que se baseiam nos estudos das norte-americanas Harvey e Goudvis (2017), já mencionadas. Elas argumentam que leitores estratégicos

³ PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities**: Cognition and instruction, 1, (2), 1984. p. 117-175.

direcionam seus pensamentos em uma conversa interna e constroem significados a partir de seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. E essa construção de significados na leitura é concebida como “pensamento intensivo para a leitura” (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p 4-5).

Numa concepção de leitura como construção, Girotto e Souza (2010) defendem que o sentido não está no texto, mas surge pelo processo em que leitor e texto interagem. Nesta interação, a “compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê [...] relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 51). Enfatizam, ainda, o uso da literatura e do trabalho docente com objetivos claros para um ensino colaborativo de maneira progressiva em seu grau de complexidade.

Assim sendo, propõem o seguinte repertório de estratégias de leitura: ativar o conhecimento prévio; fazer conexões; fazer inferências; realizar visualizações; fazer questões ao texto; realizar sumarizações e sínteses. A partir dessas estratégias, sugerem o trabalho a partir de momentos específicos em sala de aula por meio das chamadas oficinas de leitura.

Conclui-se, dessa forma, que as estratégias de leitura são concebidas como um conteúdo de aprendizagem, mas procedimentos para o processo de aprendizagem. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 108) o processo abarca um conjunto de ações complexas e demanda repetição de diferentes maneiras, ajustando, modificando e redefinindo as ações, conforme lê-se: “Por essa razão, trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 108).

Nesse sentido, é necessário abordá-las no contexto escolar, por meio de atividades sistematizadas para que os estudantes tomem consciência desse processo e façam uso desses procedimentos. No entanto, há que se considerar que não se trata de técnicas ou receitas prontas, mas de procedimentos flexíveis, que devem ser adequados às diversas situações de leituras (SOLÉ 1998).

Na sequência, estão especificadas cada uma das estratégias de leitura, com base nos estudos de Girotto e Souza (2010) e Harvey e Goudvis (2017).

2.6.1 Ativação do conhecimento prévio

Durante toda sua vida, o leitor constrói representações da realidade, dos elementos culturais e sociais e dos elementos linguísticos e textuais por meio da interação social. Em se tratando de leitura, essas representações compõem o conhecimento prévio necessário para a compreensão dos textos. É mediante a interação dos diversos níveis de conhecimentos, os quais serão descritos na sequência, que o leitor constrói o sentido do texto. Kleiman (2016) considera essa ativação fundamental para fazer as inferências e para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente.

Essa visão também é compartilhada por Leffa (1996), que baseado na teoria de esquemas, cuja concepção de aprendizagem considera não apenas o que vem do exterior, mas também do interior, dos conhecimentos já construídos, argumenta que a compreensão consiste na transformação de conhecimentos e é produto não somente de um acomodamento ou justaposição de conhecimentos, mas da interação entre eles.

Para Solé (1998, p. 71), o conhecimento prévio não é necessariamente conhecimento do conteúdo do texto, “mas ao de que entre este e seus conhecimentos exista uma distância ótima que permita o processo de atribuição de significados que caracteriza a compreensão”. Também Kleiman (2016) compartilha dessa compreensão e apresenta o conhecimento prévio especificado em: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo.

O conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento implícito e não verbalizado que o leitor tem da pronúncia, da regra e do uso da língua e do vocabulário, fundamentais no processamento do texto, conforme explicita Kleiman:

[...] às vezes não conhecer o nome de objetos concretos ou de conceitos simples pode também trazer problemas de ordem linguística à compreensão de textos. [...] à maioria das vezes ele não requer a aprendizagem de novos conceitos, apenas a aquisição de um nome para um objeto já conhecido. (KLEIMAN, 2016, p. 16).

O conhecimento textual diz respeito às noções e conceitos sobre o texto e sobre as formas de discurso como, por exemplo, as características da narrativa com começo, meio e fim, que Kleiman (2016) chama de marcação temporal cronológica. Também faz parte deste conhecimento a relação de causalidade – o porquê do fato, por exemplo, a estrutura expositiva enfatiza a temática e suas relações lógicas; o texto descritivo enfatiza mais a informação, a adjetivação etc.

O conhecimento de mundo ou enciclopédico, segundo Kleiman (2016), diz respeito ao conhecimento adquirido formal ou informalmente sobre situações, eventos da cultura, modos de comportamento, conhecimentos históricos e geográficos etc. Logo, a ativação do conhecimento prévio é essencial para a compreensão dos textos, pois permite realizar as inferências que decorrem do acionamento desse conhecimento motivado pelas pistas textuais. (KLEIMAN, 2016, p. 29).

Já Marcuschi (2008) utiliza o termo no plural: conhecimentos prévios e propõe uma classificação mais específica: 1) conhecimentos linguísticos; 2) conhecimentos factuais (enciclopédicos); 3) conhecimentos específicos (pessoais); 4) conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais); 5) conhecimentos lógicos (processos).

Para Harvey e Goudvis (2017), o conhecimento prévio que trazemos para a leitura “colore” todos os aspectos da nossa aprendizagem e compreensão e serve para enganchar ou encaixar o novo conhecimento que, por sua vez, tornar-se-á conhecimento prévio para novos conhecimentos em um processo de ampliação e construção de conhecimentos.

As autoras consideram essa conexão do conhecimento prévio ao conteúdo do texto para construir compreensão, uma estratégia-mãe, ou estratégia guarda-chuva, pois abarca as demais estratégias, que serão apresentadas na sequência. Argumentam, ainda, sobre a importância de a escola promover instrução estratégica, da qual faz parte o ensino das estratégias metacognitivas de leitura, para que os estudantes desenvolvam novas maneiras de pensar sobre a leitura.

Porém, ressalta-se que o ensino de tais estratégias não se justifica por elas mesmas, pois se constituem como ferramentas para a construção de conhecimento e compreensão dos textos. Desta forma, a ativação e atualização do conhecimento prévio podem dar-se, conforme orienta Solé (1998, p. 105-106), indicando a temática do texto que será lido, chamando a atenção para aspectos específicos do texto, incentivando os estudantes a pensarem e realizarem conexões, a fazerem previsões e perguntas ao texto.

Outro ponto importante é esclarecer aos estudantes que o conhecimento prévio é o “banco de dados” do leitor, e que tal banco “é alimentado, ampliado e atualizado por intermédio das interações e conexões com o meio e das leituras de mundo e dos textos” (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Finalizando este tópico, destaca-se a importância do conhecimento prévio na leitura, pois, sem ele, o(a) leitor(a) deste trabalho não poderia compreendê-lo

totalmente, e “se já conhece tudo o que estou contando, ou se aborrece mortalmente ou tem um grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto” (SOLÉ, 1998, p. 103).

2.6.2 Fazer conexões

Ao definir a leitura em âmbito geral, Leffa (1996, p.10) afirma que “ler é na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. O autor apresenta o processo da leitura como uma triangulação entre o texto, o leitor e o que este vê/compreende. Nesta acepção, o texto ou objeto lido é o elemento intermediário e atua como um espelho que reflete determinada realidade e a compreensão pode ser diferente dependendo do leitor, seu objetivo de leitura e seu conhecimento prévio.

O autor assevera que sem triangulação não há leitura, isto é, quando o leitor lê e diz que não compreendeu, permaneceu na primeira etapa do processo de leitura, a codificação: “olhou, mas não viu” (LEFFA 1996, p.11). Entre outros fatores para a não leitura pode estar a falta de conhecimentos prévios sobre o tema ou sobre o tipo de texto ou seu gênero textual.

Desse modo, pode-se relacionar o conceito de Leffa (1996) às conexões que o leitor faz o tempo todo. Por exemplo, a partir da leitura de uma notícia sobre o aumento das chuvas em um curto período de tempo em determinada região, diferentes leitores poderão estabelecer diferentes conexões a partir de seu conhecimento prévio e “verão” diferentes realidades. Um leitor que não resida em cidade próxima a algum rio, poderá “ver” apenas o efeito de fenômenos meteorológicos como do *El niño*. Outro que não vive na área atingida pelas chuvas, mas tenha plantações na região, poderá “ver” prejuízos na próxima colheita. Um outro, ainda, que vive em região ribeirinha, poderá “ver” prejuízos materiais eminentes e a possibilidade de deixar temporariamente sua residência.

Segundo as pesquisadoras Girotto e Souza (2010), todos os aspectos da aprendizagem e entendimento são sustentados pelo conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura. Se não há nenhum conhecimento prévio para ser articulado à nova informação, a construção de significados fica comprometida. Conforme já mencionado anteriormente, o conhecimento prévio constitui-se pelas

vivências, pelas leituras e pelas interações dos leitores e esses aspectos abastecem as conexões que fazem ao ler um texto.

É relevante ensinar aos estudantes o processo da conexão para que incorporem em suas leituras, pois conforme Harvey e Goudvis (2017), fazer conexões pessoais, isto é, do texto lido com as próprias experiências cria empatia e proporciona maior percepção sobre o tema - essa aproximação contribui para a compreensão do texto.

Existem três tipos de conexões: a *de texto para leitor* (t/l), em que este estabelece relações entre a leitura e suas experiências pessoais, a *de texto para texto* (t/t), em que o leitor estabelece relações com outro texto lido anteriormente e a *conexão de texto e mundo*, (t/m), estabelecida entre o que se lê e os acontecimentos mais amplos, aqueles que não apresentam necessariamente uma ligação direta com o leitor. Portanto, o contato significativo do estudante com textos, cinema, televisão etc., além das experiências pessoais ou coletivas vivenciadas *in loco* amplia seu repertório e atualiza seu conhecimento prévio possibilitando que estabeleça conexões também significativas que ampliarão sua compreensão leitora.

2.6.3 Visualização

Vygotsky (1999), ao estudar as funções psicológicas superiores, dentre as quais estão as relações entre pensamento e linguagem, definiu o conceito de pensamento verbal que, em síntese, é a capacidade de unir a linguagem ao pensamento para organizar a realidade. Para ele, com o desenvolvimento da criança, o pensamento deixa de ser biológico para se tornar histórico-social, cuja característica principal é a construção dos significados das palavras. Com base nesse pressuposto, Oliveira (1997) explica que é no significado que pensamento e linguagem se unem.

Sobre esse processo complexo de construção de significado e conhecimento, Freitas (2005, p. 111), tratando sobre as representações mentais, imagens visuais e conhecimento por meio das contribuições de Vygotsky, descreve que a linguagem, as imagens e as ações convertem-se em representações mentais que expressam estruturas espaciais, características da percepção visual.

A autora enfatiza que o posicionamento de Vygotsky sobre essa percepção visual é de que tudo se inicia com a imagem, representação capaz de expressar informações contínuas ou espaciais que constituem a memória visual. Cita também o

pensamento de Kosslyn (1975), para quem as imagens visuais não se constituem apenas de informações perceptivas, mas compreendem também as discussões semânticas e descritivas e considera, desta forma, ser possível formular novas combinações de imagens com base em descrições verbais.

Esse argumento corrobora o posicionamento de Harvey e Goudvis (2017, p. 153) de que a visualização e a inferência estão intimamente relacionadas, pois a visualização fortalece o pensamento inferencial uma vez que o leitor, segundo as autoras, infere com imagens mentais ao invés de com palavras e pensamentos. Isso torna a visualização um processo inerente à leitura e é capaz de envolver o leitor na apreciação pela leitura e lhe ajuda a manter a atenção.

Por envolver os elementos sensoriais supracitados, a visualização personaliza a leitura, pois as imagens que o leitor cria em sua mente pertencem somente a ele, e isso ajuda a mantê-lo engajado com o texto. Por isso, considera-se relevante abordar essa estratégia com os estudantes para potencializar uma habilidade que é intrínseca ao processo de produção de conhecimento, proporcionando atividades que tragam à consciência esse processo.

Uma das práticas propostas por Girotto e Souza (2010) é propor ao estudante leitor que registre suas visualizações e indique o que visualiza, com que objetivo e usando quais sentidos. Esse registro pode ser feito no que as autoras chamam de *folha de apoio* ou *quadro-âncora*, para fazer e compartilhar desenhos sobre a leitura e até mesmo a utilização de textos visuais para completar informações ausentes.

Com base nos aspectos apontados, considera-se relevante trabalhar a estratégia da visualização nas práticas de leitura, uma vez que ela possibilita, além de personalizar a leitura, contribuir com a construção compartilhada dos sentidos, uma vez que favorece o diálogo e a troca de impressões sobre os textos lidos.

2.6.4 Questões ao texto

A curiosidade é uma capacidade inata ao ser humano e o impulsiona a explorar o espaço, a área ou o tema de seu interesse, agregando novas informações àquelas que já possui. O educador e filósofo Paulo Freire (2002) defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, argumentando que a matriz do pensar, tanto o pensar ingênuo como o pensar crítico, é a curiosidade. Ao defender a criticidade no ensino, o autor argumenta:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2002, p. 15).

Depreende-se com isso que a curiosidade é a motivadora do aprender e que pode ser aperfeiçoada até se tornar metodicamente rigorosa, deixando o campo da ingenuidade e transformando-se, conforme expôs Freire (2002), em curiosidade epistemológica.

Sobre esse aspecto, as autoras Harvey e Goudvis (2017) chamam a atenção para o fato de as escolas em geral interessarem-se e enfatizarem mais as respostas do que as perguntas o que, em se tratando de leitura, gera uma prática leitora passiva por parte dos estudantes, que, em geral, esperam receber as perguntas padronizadas dos materiais didáticos para serem respondidas após a leitura dos textos (MARCUSCHI, 2008).

Sobre a estratégia de fazer questões ao texto, evidencia-se a afirmação de Harvey e Goudvis (2017, p. 124, *tradução nossa*):⁴ “A estratégia de perguntar é que impulsiona os leitores adiante. Curiosidade gera perguntas e as perguntas são a chave mestra para o entendimento”. Os leitores proficientes fazem perguntas espontâneas e intencionais enquanto leem. Porém, chamam a atenção para o fato das crianças geralmente não saberem que bons leitores fazem perguntas.

As autoras classificam as perguntas em gordas: aquelas que abordam conceitos mais amplos e universais e que demandam que o leitor realize inferências e elabore respostas mais complexas; e magras, as mais pontuais e que exigem respostas curtas e mais simples, geralmente explícitas no texto.

Outro aspecto importante é apontado por Solé (1998, p. 110), que advoga que a formulação de perguntas por parte dos estudantes aciona seus conhecimentos prévios e a conscientização, talvez não intencional, do que sabem e do que não sabem a respeito do assunto. Isso faz com que tracem objetivos para a leitura.

⁴ *The strategy that propels readers forward. Curiosity spawns questions. Questions are the master key to understanding”.*

Além disso, a autora argumenta que as perguntas devem ser pertinentes, ou seja, relacionadas aos componentes essenciais do texto, como o tema e as ideias principais ou seu núcleo argumentativo e sugere que sejam feitas antes e durante a leitura e não apenas depois - como é hábito na maioria das situações didáticas desenvolvidas em sala de aula (SOLÉ 1998, p. 155 e p. 160).

Destaca-se, com isso, a importância da modelagem e da explicitação do uso dessa estratégia, incentivando os estudantes leitores a pausarem a leitura, pensarem e fazerem perguntas ao texto ao tempo em que realizam o seu registro. Pode-se, também, auxiliá-los a categorizar as perguntas. Harvey e Goudvis (2007, p. 128) elencam algumas categorias:

- Perguntas que são respondidas no texto;
- Perguntas que são respondidas com base no conhecimento de alguém;
- Perguntas que podem ser deduzidas/inferidas do texto;
- Perguntas que podem ser respondidas por uma discussão mais aprofundada;
- Perguntas que exigem mais pesquisas para serem respondidas;
- Perguntas que sinalizam confusão.

Essa categorização, segundo as autoras, pode ser utilizada de forma processual com os estudantes para que compreendam que fazer perguntas leva o leitor a fazer inferências, possibilita o compartilhamento de conhecimentos, além de possibilitar discussões interessantes que podem apontar para a busca de informações complementares em outros textos.

2.6.5 Inferências

Inferir é a base da compreensão, não apenas na leitura, mas em todas as relações humanas. Freire (1989), em uma de suas mais célebres enunciações sobre o ato de ler afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Ao tratarmos, anteriormente, a respeito do conhecimento prévio, o consideramos resultado de interações e leituras, compreendidas como leitura de textos e leitura de mundo.

Em se tratando de leitura de mundo, crianças e adolescentes em suas interações interpessoais realizam constantemente inferências. Qualquer deles

reconhece, por exemplo, a aprovação ou reprovação de um adulto próximo como seus pais, apenas pelo olhar ou por expressões faciais e/ou corporais. Eles aprendem desde muito cedo a interpretar o mundo, realizando previsões e conclusões de diferentes realidades que lhes cercam. Silva (2015, p. 52), com base em reflexões de Piaget, diz que:

[...] em todos os níveis, a inteligência busca explicar o mundo. A qualidade dessa explicação depende de como as estruturas cognitivas estão organizadas e relacionadas. As capacidades de classificar, ordenar e inferir explicam o funcionamento das estruturas. Tais capacidades estão presentes desde o estágio sensório-motor. O bebê já realiza, no nível prático, pequenas classificações, ordenações e já vai estabelecendo inferências a partir dos seus relacionamentos afetivos e sociais. As inferências podem ser lógicas, causais e significantes. As implicações significantes ligam premissas de modo necessário para o sujeito, formando um sistema de significações que vai sendo construído desde os primeiros anos de vida.

No entanto, estudantes do Ensino Fundamental e Médio demonstram certa inabilidade em realizar leitura inferencial dos textos escritos, fato evidenciado pelos resultados de avaliações externas, algumas já mencionadas neste trabalho. Esta constatação reforça o argumento de que a escola deve proporcionar a noção do pensamento inferencial desde a Educação Infantil por meio de brincadeiras dirigidas com pistas e desafios, formulação de perguntas sobre como elas sabiam ou como chegaram à determinada conclusão, a fim de que exercitem o pensamento metacognitivo (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Já os estudantes alfabetizados podem ser orientados a como devem agir durante a leitura, pontuando as dicas que os textos trazem e associando-as ao seu conhecimento prévio. Para isto, Girotto e Souza (2010) sugerem o uso de *quadro-âncora* para a inferência com o objetivo de que os estudantes escrevam as palavra ou expressões, o significado inferido e a dica do texto. Essa ferramenta ajuda os leitores a criarem modelos mentais e lembrarem o que leram, além de poderem compartilhar suas impressões sobre aspectos do texto.

Realizar leitura inferencial demanda fazer previsões ou tirar conclusões com base no conhecimento prévio e nas pistas textuais, criando uma interlocução com o texto (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76). Essa é uma habilidade que pode ser desenvolvida e ampliada na escola por meio da tomada de consciência e por meio do uso sistematizado da estratégia da inferência.

2.6.6 Sumarização

Sumarizar é, segundo Girotto e Souza (2010), determinar a importância e sintetizar a essência do texto, ações que dependem do propósito da leitura. Quando se trata da leitura de textos literários, resumir-lo permite focar nas ações das personagens, na sequência de eventos etc. Segundo as autoras, “uma boa razão para determinar as ideias importantes é que elas serão aquelas que o leitor quer lembrar, em função de sua finalidade, de seu propósito na leitura.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 94).

Já os textos não ficcionais trazem características e estruturas que apresentam indicações que auxiliam os leitores a destacar as informações essenciais das acessórias e são comumente utilizados nos exercícios de compreensão de texto. Porém, esta prática é de igual modo complexa, pois, mesmo que haja no texto indicações que levem o leitor a determinar a ideia principal, pode haver diferentes tipos de respostas.

Solé (1998), ao tratar sobre resumir as ideias do texto, estratégia que segundo ela pode ser utilizada antes, durante ou depois da leitura, relata que em estudos realizados por Cunningham e Moore⁵ (1990), intitulados “O confuso mundo da ideia principal”, foram identificados até nove tipos de respostas dadas por leitores proficientes à leitura de um parágrafo. Depreende-se com isso que determinar/identificar a ideia principal de um texto não é tarefa simples.

Essa estratégia demanda ainda que o leitor use seu conhecimento prévio, tanto relativo ao gênero que está lendo, à sua estrutura ou forma e às características que o diferenciam de outros textos. Além disso, é necessário estipular critérios para separar as informações importantes das interessantes e esses aspectos fazem do ensino da sumarização uma prática fundamental para auxiliar os estudantes a “filtrarem” as ideias de um texto.

Ler e sublinhar são práticas comuns no âmbito escolar quando o objetivo é identificar a ideia principal de um texto. Todavia, é necessário que haja orientação clara aos estudantes sobre como esta tarefa pode tornar-se mais fácil e efetiva. As

⁵ CUNNINGHAM, J. W. (1990) El confuso mundo de la idea principal. In: Baumann, J. F. (ed). **La comprensión lectora** (cómo trabajar la idea principal en el aula), Madrid, Aprendizaje/Visor, p. 13-28.

autoras Girotto e Souza (2010) sugerem alguns pontos que os professores podem considerar e orientar os estudantes para atentarem antes da leitura do texto:

- Ativação do conhecimento prévio;
- Compreensão das características e estrutura do texto;
- Observação do título e subtítulo;
- Determinação do que ler e da ordem da leitura;
- Atenção aos tópicos;
- Definição do que ignorar (o leitor pode abandonar a leitura se o texto não apresentar informações relevantes);
- Opção pela leitura atenta ou superficial do texto.

As autoras defendem que desenvolver essa estratégia proporciona maior autonomia do estudante, que pode optar por ler todo o texto ou apenas partes que lhe interessem, dependendo de seu objetivo.

Durante a leitura, as orientações podem auxiliar no sentido de o estudante não apenas destacar partes do texto, mas optar pelas importantes, reconhecendo-as e escrevendo seus pensamentos nas margens do texto ou em notas adesivas. Pontos relevantes a serem observados nesse processo são a primeira e a última linha dos parágrafos, que geralmente trazem informações significativas. (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

2.6.7 Síntese

A estratégia da síntese complementa a da sumarização, pois os aspectos importantes do texto definidos ou identificados por meio da estratégia da sumarização devem ser (re)elaborados e registrados por meio da síntese, uma vez que nenhum leitor consegue lembrar-se de tudo o que leu.

No entanto, fazer uma síntese é diferente de fazer um resumo; este pode ser feito apenas com a supressão de informações do texto consideradas complementares. Já a síntese exige um processamento mais sofisticado de reelaboração textual com uso de paráfrases em que o leitor pode, de acordo com Harvey e Goudvis (2017), ressignificar o texto com as próprias palavras em um processo como similar à montagem de um quebra-cabeça, em que cada peça adequadamente posicionada

ajuda a formar um todo. Esse processo também permite que o conhecimento prévio do leitor se una com as informações do texto, contribuindo para a construção do sentido

Auxiliar os estudantes a desenvolverem a habilidade de resumir os textos é fundamental, pois essa habilidade dificilmente é aperfeiçoada sem uma intervenção pedagógica, pois pressupõe um processo que começa com a escolha e depois o registro com autoria do que se compreendeu e não apenas uma reprodução; podendo o leitor, inclusive, opinar sobre o tema tratado.

2.7 O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PARTE DA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

O conceito de letramento baseia-se nos estudos de Rildo José Cosson e extrapola o saber ler e escrever e compreende o uso social da escrita nos processos de interação (SOUZA; COSSON, 2011). Como as práticas sociais são diversas, os autores usam o termo *letramentos* por sua pluralidade e para abranger toda a dimensão do fenômeno. Assim, utilizam-se os termos letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro e letramento midiático.

Como parte da extensão do termo letramento, Souza e Cosson (2011) apontam o letramento literário. Todavia, como não se insere em uma área específica como os outros tipos de letramentos, constitui-se como um tipo de letramento singular, porque a linguagem literária é carregada de sentidos: “cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b p. 17 *apud* SOUZA; COSSON, 2011), aspectos que causam empatia e aproximam o leitor do texto.

A palavra *letramento* implica escolarização, como se nota: “Do inglês *literacy*: *letra-* do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação [...]. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (SOARES, 2010, p. 18). Assim sendo, o letramento literário refere-se ao processo de escolarização da literatura, não como a que geralmente é realizada pela escola, que oscila entre abordar o conhecimento de informações a respeito da própria literatura como, por exemplo, os períodos literários, seus principais autores e obras e abordar a leitura como mera fruição, sem propósitos definidos; ou, ainda, como a produção de

resumos em fichas de leitura ou recontos que cerceiam a criatividade e podam o prazer da leitura (COSSON, 2009).

O letramento literário, enquanto escolarização da literatura, diz respeito, entre outros aspectos, aos procedimentos de construção literária dos sentidos que ocorre quando se indaga ao texto “quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se em um contexto e que insere a obra em diálogo com outros tantos textos” (SOUZA; COSSON, 2011).

A proposta de letramento literário é norteada, segundo Cosson (2009), por um processo de leitura que envolve dois aspectos. O primeiro, composto por três etapas, a saber: a antecipação, que são as operações realizadas pelo leitor antes de adentrar no texto; a decifração, que é adentrar no texto pelas letras e palavras e demanda o conhecimento do código; a interpretação, que compreende as relações que o leitor estabelece enquanto processa o texto.

O segundo aspecto do processo de letramento literário diz respeito ao saber literário que se compõe de três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura – experienciar o mundo através da palavra; a aprendizagem sobre a literatura – conhecimentos da história, teoria e crítica; a aprendizagem por meio da literatura – os saberes que a prática da literatura confere (COSSON, 2009, p. 47).

A ênfase do letramento literário é a experiência do literário. Essa experiência pode ser efetivada, de acordo com Souza e Cosson (2011), por intermédio de oficinas de leitura que objetivem desenvolver a habilidade leitora dos estudantes e respeitem a integridade dos textos literários, pois “na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. [...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2009, p. 65).

Concorda-se com os autores sobre a importância do uso do texto literário na escola por ser capaz de proporcionar a construção de sentidos variados; o desenvolvimento do imaginário; e, também, a ampliação do gosto e interesse pela leitura. Além disso, pela linguagem plurissignificativa e carregada de riqueza prosódica.

3 DELINEAMENTO E MÉTODO DA PESQUISA

O capítulo que ora se inicia tem como objetivo descrever os métodos, delineamento e percurso desta pesquisa. O delineamento deste estudo é a pesquisa-intervenção, que tem, conforme Spinillo e Lautert (2008), uma natureza mista que abrange tanto a ação do pesquisador para a produção do conhecimento, o que caracteriza sua ação teórica, como também sua ação interventiva sobre os pesquisados, possibilitando, assim, contribuições teóricas e práticas.

A pesquisa-intervenção caracteriza-se como uma metodologia que se propõe a realizar uma intervenção em uma realidade social, partindo de um problema que pode ser entendido como uma demanda, um desafio ou uma oportunidade de melhoria em algum contexto. Assim:

Enquanto recurso metodológico a serviço da construção do conhecimento [...] pode contribuir para testar teorias acerca da cognição humana, para descrever o desenvolvimento e descobrir relações de causalidade entre fatores e fenômenos (SPINILLO; LAUTERT, 2008 p. 295).

Outro aspecto importante da pesquisa intervenção é o interesse em promover mudança em algum nível, o que a torna diferente da pesquisa tradicional.

Sobre a possibilidade de gerar desenvolvimento, situações de intervenção devem assemelhar-se às situações cotidianas e informais do sujeito investigado, visando à familiaridade do sujeito, e também por constituir-se numa “situação que permite acionar mecanismos psicológicos relevantes e envolver aspectos cruciais do conceito ou habilidade que se deseja desenvolver” (SPINILLO; LAUTERT, 2008, p. 299). As autoras exemplificam esse aspecto, citando os estudos sobre a consciência fonológica ou a pesquisa para desenvolver a consciência metatextual em crianças. Em ambos os casos, elas são levadas a desenvolver a consciência prototípica das palavras ou das histórias para desenvolverem habilidades fonológicas ou linguísticas.

Com referência ao foco da intervenção, pode estar voltado diretamente ou indiretamente sobre o conceito ou a habilidade que se pretende desenvolver. Um exemplo do primeiro caso seria o ensino explícito das operações matemáticas com o objetivo de a criança resolver situações-problemas diretamente voltadas para estes conceitos. Para exemplificar o segundo caso, o do foco indireto sobre o conceito ou habilidade, as autoras citam uma intervenção que visa desenvolver a consciência

metatextual, mas em que a criança produz histórias. Esse seria o objetivo, porém, não o foco da intervenção.

No caso do presente trabalho em que é realizado o ensino de estratégias de leitura; para a estratégia chamada síntese, o objetivo é que as crianças produzam um resumo, porém, o foco será o aperfeiçoamento da habilidade de identificar ou determinar a ideia principal de um texto.

Quanto ao contexto em que pode acontecer a intervenção, pode ser contextos naturais ou experimentais controlados, no caso, em laboratório ou em sala de aula. E como princípio metodológico da pesquisa-intervenção, a testagem, os grupos controle e experimental e a intervenção são fundamentais.

Um dos aspectos mais relevantes da pesquisa intervenção é que sempre acredita na modificabilidade positiva do desenvolvimento, porém isso não é suficiente para estabelecer explicação causal dos fenômenos. Esse fator é minimizado, quando se busca desenvolver uma habilidade-meio e não habilidade-fim. No entanto, a despeito da complexidade da difícil operacionalização e da dificuldade de sua arquitetura, a pesquisa intervenção é significativa sobre o desenvolvimento.

Como este estudo visa a elaborar, implementar e avaliar programa de intervenção com o uso de estratégias de leitura, a metodologia da intervenção permite compreender o contexto de prática da leitura dos estudantes no que se refere ao uso das estratégias de leitura e às possíveis dificuldades, assim como, buscar pressupostos teóricos que contribuam para o entendimento e ação pedagógica sobre esta realidade.

Para analisar os dados produzidos, utilizou-se o método qualitativo misto (QUAL-quan) por ser um método que implica, segundo Sampieri *et al* (2013, p. 550), “a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo”.

Essa escolha ocorreu também porque esse método proporciona a compreensão e o aprofundamento dos fenômenos, a partir da perspectiva dos participantes no ambiente natural e por ter como ponto de partida uma realidade a se descobrir, construir ou interpretar; por possibilitar um delineamento flexível; além de proporcionar interação entre o pesquisador e o fenômeno.

Os autores explicam que a pesquisa qualitativa tem como pressuposto que a coleta de dados viabilize o entendimento sobre os significados e as experiências dos sujeitos, sendo o pesquisador também participante. Essas características coadunam perfeitamente ao objetivo deste trabalho.

3.1 O LOCAL E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme citado, os participantes da pesquisa foram os estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, de um bairro da cidade de União da Vitória – PR.

Para definir o grupo participante, foi contactada a Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória-PR para apresentação do projeto. A equipe da secretaria prontamente acolheu-o e demonstrou interesse em sua aplicação em uma das escolas da rede municipal. Após a apresentação, foi assinada a concordância de participação pelo secretário municipal de educação.

Na sequência, a pesquisadora procurou uma escola que ofertava o 5º ano no período matutino, fato que favorecia a aplicação da pesquisa; contudo, conforme já mencionado anteriormente, não houve interesse das professoras pelos motivos também já mencionados. Então tomou conhecimento de que outra escola situada próximo ao centro da cidade ofertava um projeto em contraturno para estudantes do 4º e 5º anos. Fez então, contato com a diretora da escola para agendar uma visita.

No encontro, a diretora da escola informou sobre o *Projeto Período Integral* – descrito no capítulo 1 – e a pesquisadora apresentou a pesquisa argumentando sobre sua pertinência e possível contribuição para a ampliação da compreensão leitora dos estudantes, solicitando, assim, autorização para desenvolver a pesquisa com todos os estudantes das duas turmas e explicando que haveria um grupo experimental, composto pelos estudantes participantes do projeto, e um grupo controle, do qual participariam os demais estudantes das referidas turmas.

A diretora acolheu a pesquisa e sugeriu que fosse apresentada às duas docentes das turmas e à estagiária que atua no *Projeto*, o que foi realizado na sequência.

Após esse contato inicial, a diretora assinou os documentos “Concordância dos Serviços Envolvidos” e “Autorização para Manipulação dos Dados”, conforme determinação do Comitê de Ética em Seres Humanos CEP/SD.

A organização dos grupos experimental (GE) e controle (GC) foi definida da seguinte forma: o GE foi composto inicialmente pelos 27 estudantes do 4º e do 5º anos, participantes do *Projeto Período Integral*; já o GC, formado por 20 estudantes das mesmas turmas que frequentavam as aulas apenas no período matutino. No entanto, durante a realização das oficinas houve a incidência significativa de faltas dos estudantes do GE ocasionadas por motivos diversos.

Esse fato levou a pesquisadora a optar por estabelecer o critério de tolerância máxima de três faltas para a permanência dos estudantes no GE, a fim de obter o máximo possível de integridade e fidelidade nos dados gerados. Portanto, 14 participantes deixaram de compor o GE por apresentarem número superior a três faltas. Desta forma, o GE ficou composto por 13 estudantes. Ressalta-se, contudo, que os demais estudantes participaram das atividades das oficinas normalmente quando se faziam presentes na escola.

Para preservar a identidade dos participantes do GE, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios começados pela letra E, em alusão ao termo *experimental*, respeitando-se o gênero masculino ou feminino. No GC, os participantes tiveram seus nomes fictícios começados pela letra C em alusão, ao termo *controle*, respeitando-se também, o gênero dos participantes, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 6 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GE

PARTICIPANTE	4º ANO	5º ANO	GÊNERO MASCULINO	GÊNERO FEMININO
Enzo	X		X	
Eloá		X		X
Ethan		X	X	
Ester	X			X
Ellen	X			X
Erick	X		X	
Eva	X			X
Eliã		X	X	
Elvis	X		X	
Enos	X		X	
Edna	X			X
Eder		X	X	
Elis	X			X
TOTAL	9	4	7	6

FONTE: a autora (2019).

O GC foi composto, no primeiro momento, por 20 participantes, mas com a necessidade de redução do GE, esse grupo também sofreu alteração quanto ao número de participantes. A escolha dos mesmos obedeceu aos seguintes critérios: 1) Mesma série/ano dos estudantes do grupo experimental; 2) Mesmo gênero dos estudantes do grupo experimental. Como não houve correlação dos critérios com o mesmo número de participantes do GE, estabeleceu-se um terceiro critério que foi a realização de sorteio, de modo que a configuração final foi a seguinte:

QUADRO 7 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GC

PARTICIPANTE	4º ANO	5º ANO	GÊNERO MASCULINO	GÊNERO FEMININO
Clara	X			X
Chloe	X			X
Caio	X		X	
Cid	X		X	
Ciro	X		X	
Carla	X			X
Carol	X			X
Carlos	X		X	
Cesar	X		X	
Cátia		X		X
Célio		X	X	
Cauã		X	X	
Cauê		X	X	
TOTAL	9	4	8	5

FONTE: a autora (2019).

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para responder ao questionamento proposto para esta pesquisa, foi realizada avaliação diagnóstica inicial e final, tanto para o GE como para o GC, por meio dos seguintes instrumentos: pré-teste⁶ e pós-teste de compreensão em leitura. O pré-teste foi adaptado de Balsan (2018), contendo dez questões mistas: discursivas e de múltipla escolha; de associação; verdadeiro/falso e de organização, com o objetivo de avaliar a compreensão em leitura por meio do uso das estratégias metacognitivas. O pós-teste de compreensão em leitura foi produzido pela pesquisadora com perfil semelhante ao pré-teste.

⁶ Os modelos do pré-teste e do pós-teste encontram-se na íntegra como apêndices B e E deste trabalho.

Para a produção de informações sobre o programa de intervenção foram utilizados o diário de bordo com anotações e gravações de áudio e alguns registros de imagens (fotos). Também os participantes registraram as atividades no *Diário do Leitor Atento*, versão adaptada da *Folha do pensar* ou *Cartaz-âncora*, propostos por Girotto e Souza (2010).

3.3 AS OFICINAS DE LEITURA

Após a aplicação do pré-teste, foi implementado o programa de intervenção com o GE, composto de oficinas de leitura para o trabalho com o repertório de estratégias metacognitivas a saber: ativação de conhecimento prévio, fazer conexões, inferências, visualizações, questões ao texto, sumarização e síntese.

As oficinas de leitura consistiram em uma sequência de procedimentos por meio de leitura de textos literários. A pesquisadora decidiu trazer os livros a serem trabalhados após consultar o pequeno acervo disponibilizado pela diretora da escola, exposto em uma sala que, segundo ela, funciona como a biblioteca. E para que todos os participantes pudessem ter acesso aos textos, os livros/textos foram digitalizados e/ou fotocopiados ou retextualizados.

Quanto à estrutura modular das oficinas de leitura, as autoras americanas Harvey e Goudvis (2017) propõem um modelo que as brasileiras Girotto e Souza (2010) adaptaram para a realidade brasileira. Apresenta-se na sequência os dois modelos propostos:

QUADRO 8 - ESTRUTURA MODULAR DAS OFICINAS DE LEITURA PROPOSTA POR HARVEY E GOUDVIS (2017)

Liberação Gradual de Responsabilidade
<p>1. Conectar e se envolver – que consiste em o(a) docente criar interesse dos estudantes sobre o tema do texto para que ativem seus conhecimentos prévios e inicie o processo de conectar o novo conhecimento ao já adquirido;</p>
<p>2. Modelagem do professor – diz respeito à explicação e modelação da estratégia de leitura pelo professor que demonstra, por meio de leitura em voz alta, o uso do seu pensamento e da estratégia priorizada para aquela oficina;</p>
<p>3. Prática guiada – o(a) docente participa conjuntamente com os estudantes da leitura compartilhada, construindo significados por meio das discussões coletivas e dando feedback para garantir que os estudantes entendam o texto e a tarefa.</p>
<p>4. Prática colaborativa – os estudantes compartilham seus processos de pensamento entre si durante a leitura. Conforme necessário, podem ser mudados de grupos durante a tarefa;</p>
<p>5. Prática independente - depois de trabalhar com o(a) docente e os demais colegas, os estudantes tentam praticar a estratégia por meio de leitura individual. Nesta etapa, a/o docente faz a mediação e tira dúvidas individualmente. É possível, também, que os estudantes recebam feedback dos outros colegas;</p>
<p>6. Compartilhamento - os estudantes se reúnem para compartilhar pensamento, aprendizado e entendimento, além de refletir sobre o conteúdo e o processo da leitura;</p>
<p>7. Aplicação da estratégia – diz respeito à utilização pelos estudantes da estratégia em situações autênticas de leitura de gêneros textuais diversificados em diferentes contextos e disciplinas.</p>

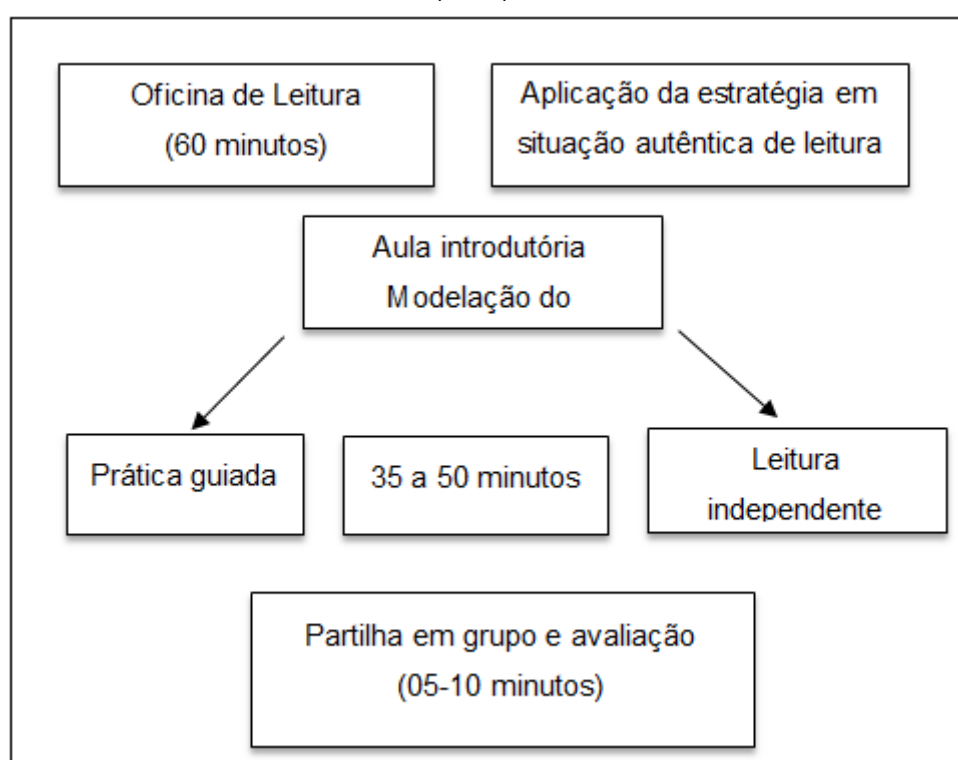
FONTE: adaptado de Harvey e Goudvis (2017, p. 60).

Segundo as autoras, esse modelo foi adaptado de Pearson⁷ e Gallagher (1983), e chamam de liberação gradual de responsabilidade pela instrução e sugerem que a modelagem seja curta para permitir com que as crianças iniciem seu trabalho, pois conseguem manter-se atentas por um período curto.

Durante o trabalho, o docente mantém-se atento às necessidades pontuais e medeia o processo, fornecendo explicações adicionais com base nas necessidades que se apresentem. Dizem, inclusive, que as oficinas podem ser expandidas para outras áreas do conhecimento, além das de leitura.

Na sequência, apresenta-se a estrutura modular das oficinas de leitura proposta por Girotto e Souza (2010):

QUADRO 9 - ESTRUTURA MODULAR DAS OFICINAS DE LEITURA PROPOSTAS POR GIROTTTO E SOUZA (2010)



FONTE: Girotto e Souza (2010, p.61).

As autoras brasileiras adaptaram o modelo norte-americano à realidade brasileira e propõem os módulos com uma duração aproximada. Na aula introdutória,

⁷ PEARSON P. D; GALLAGER M.C. **The instruction of Reading Comprehension**. Contemporary Educational Psychology. 8: p. 317-344, 1983.

orientam que o docente explique a estratégia, modele-a, verbalizando seu pensamento, enquanto lê para que os estudantes compreendam os processos mentais usados durante a leitura.

Na prática guiada, os estudantes constituem grupos de três a seis indivíduos e leem o texto, primeiramente de forma silenciosa. Após, recebem um roteiro de leitura para desenvolverem com o grupo e com o auxílio do docente.

A leitura independente é um módulo de trabalho individual em que, após explicação pelo docente, cada estudante desenvolve a atividade proposta. Finaliza a oficina com a partilha em grupo ou avaliação em que são analisados se os objetivos foram alcançados por meio de roteiros de discussão, cartazes sínteses etc. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p 62-63).

Optou-se neste trabalho pelo modelo proposto pelas autoras americanas Harvey e Goudvis (2017), por contemplar e explicitar o momento de introdução ao tema com o módulo *Conectar-se e envolver-se*, que proporciona o acionamento do conhecimento prévio pelos estudantes, tanto a respeito do tema quanto do gênero textual ou do léxico, fundamental para a construção da compreensão, pois a relação desses conhecimentos é o que define a leitura como um processo interativo (KLEIMAN, 2016, p. 15). A opção por esse modelo também ocorreu considerando as ponderações de Balsan (2018), que, em seu estudo, aplicou o segundo modelo e relatou dificuldades dos estudantes em ativarem ou construírem conhecimento prévio antes das leituras dos textos, fato que levou a se repensar o processo e inserir atividades prévias às leituras para auxiliar na compreensão dos textos.

Foram realizados dez encontros com duração aproximada de uma hora e quarenta e cinco minutos para trabalhar as sete estratégias metacognitivas no período de agosto a outubro do ano letivo de 2019. Os encontros estavam previstos para acontecer, inicialmente, duas vezes por semana; contudo, devido às diversas atividades realizadas pela escola (como comemorações e participações em eventos e jogos) ou às atividades acadêmicas da pesquisadora, não foi possível essa regularidade, conforme Quadro 10:

QUADRO 10 - CRONOGRAMA DAS OFICINAS DE LEITURA

Data	Estratégia metacognitivas abordada	Obra ou texto selecionados
06/08	Contato com as turmas e envio do TCLE aos pais e/ou responsáveis.	
22/08/2019	Ativação dos conhecimentos prévios	O problema de Clóvis, Eva Furnari
26/08/2019	Conexões	O príncipe sapo – Irmãos Grimm (tradução de Monteiro Lobato) e parte da obra <i>O problema do Clóvis</i> .
29/08 e 13/09/2019	Visualizações	Quando choveram chapéus em Milão – Gianni Rodari da obra: <i>Histórias para Brincar</i> .
20/09/2019 e 30/09/2019	Inferências	Adivinhas A Cinderela Monteiro Lobato
03/10/2019	Questões ao texto	Tão, Tão Grande – Catarina Sobral
08/10/2019, 17/10/2019 e 22/10/2019	Sumarizações e síntese	Esta casa é minha – Ana Maria Machado

FONTE: a autora (2019).

Como parte do primeiro módulo de cada oficina de leitura, foram propostas atividades lúdicas e cooperativas com utilização de material concreto que demandavam, para seu desenvolvimento, a utilização de uma estratégia semelhante à proposta para o trabalho posterior com o texto na oficina. Essas atividades objetivaram acionar ou formular o conhecimento prévio dos participantes para a prática da leitura.

Ressalta-se, contudo, que o último módulo do modelo escolhido, *aplicação da estratégia*, não foi realizado, por prever a utilização da estratégia em situações autênticas de leitura em diversos contextos e disciplinas, o que não foi possível devido ao contato da pesquisadora com os participantes apenas para a realização das oficinas e não no cotidiano escolar.

Com o intuito de direcionar e organizar o trabalho e com base na estrutura modular escolhida, foram produzidos roteiros que estão apresentados antes da descrição e análise de cada oficina de leitura no capítulo 4. Também constam no trabalho, os modelos do *Diário do Leitor Atento*, material com tamanho e formatação adequada, que foi disponibilizado aos participantes que nele realizaram seus apontamentos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para responder à pergunta formulada no início deste estudo que versa sobre qual seria o impacto do ensino explícito de estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão leitora de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental, foram realizadas e descritas as oficinas de leitura com a interpretação sobre o processo e a utilização das estratégias de leitura nas sessões propostas.

Também foram realizadas atividades pré-teste e pós-teste de compreensão em leitura para realizar a avaliação diagnóstica inicial e final dos grupos, pretendendo propiciar uma visão sistêmica sobre os dados.

Os resultados obtidos pelos participantes de ambos os grupos estão apresentados por categorias: estratégias metacognitivas de leitura empregadas pelos participantes para a compreensão dos textos constantes nos instrumentos avaliativos.

A análise dos dados realizou-se a partir do método qualitativo misto, conforme mencionado anteriormente, de forma que os dados quantitativos demonstraram numérica e graficamente os resultados obtidos e embasaram a análise interpretativa. As tabelas com os resultados de todos os participantes estão nos apêndices B, C, E e F.

4.1 RESULTADO DO PRÉ-TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA DO GE E GC

O pré-teste de compreensão em leitura (vide apêndice B), adaptado de Balsan (2018), é composto de um texto narrativo do gênero conto: *O lobo e os sete cabritinhos* e dez questões que requerem a utilização das estratégias de leitura abordadas neste estudo. Foi respondido pelos participantes do GE e do GC e foi orientado que os estudantes lessem todo o texto com atenção para depois responder às questões. Alguns estudantes expressaram dúvidas quanto ao léxico, especialmente das palavras *sublinhar* e *hábitos*, que foram esclarecidas pela pesquisadora.

Para o registro dos resultados quantitativos das questões, foram consideradas as respostas parciais, representadas na tabela 1 e 2 com números decimais, em virtude de haver questões de múltipla escolha que previam mais de uma resposta, como é o caso das do tipo verdadeiro ou falso e das questões de numerar sequências

TABELA 1 - TOTAL DE ACERTOS NO PRÉ-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GE

Participantes GE	Total
Enzo	7,1/10
Eloá	5,7/10
Ethan	7,7/10
Ester	8,2/10
Ellen	6,2/10
Erick	5,2/10
Eva	6/10
Eliã	7,6/10
Elvis	5,8/10
Enos	5,4/10
Edna	5,2/10
Eder	6,7/10
Elis	7/10
Média do grupo	6,4

FONTE: a autora (2019).

TABELA 2 - TOTAL DE ACERTOS NO PRÉ-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GC

Participantes GC	Total
Clara	7,7/10
Chloe	9,0/10
Caio	4,7/10
Cid	5,0/10
Ciro	5,3/10
Carla	5,8/10
Carol	8,5/10
Carlos	7,2/10
Cesar	5,4/10
Cátia	6,7/10
Célio	7,2/10
Cauã	8,2/10
Cauê	7,6/10
Média do grupo	6,8

FONTE: a autora (2019).

Os dados agrupados nas tabelas demonstram que no pré-teste, a média de acertos do GE foi 6,4 e nenhum participante acertou menos de 5 questões no teste. Quanto ao desempenho dos participantes do GC, a média de acertos foi 6,8 e um participante acertou menos de cinco questões no teste. Pode-se considerar que os dois grupos apresentaram desempenho médio, uma vez que alcançaram parcialmente os objetivos propostos para o instrumento.

4.2 RESULTADO DO PÓS-TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA DO GE E DO GC

O pós-teste de compreensão em leitura (vide apêndice E) tem a mesma configuração do pré-teste e foi produzido pela pesquisadora. O texto escolhido para compor o teste é *A aventura de Rinaldo*, de Gianni Rodari, e para o registro dos resultados foram utilizados os mesmos critérios do pré-teste.

Os resultados gerais podem ser visualizados nas tabelas na sequência, em que estão apresentados os acertos por participante e a média geral dos grupos GE e GC:

TABELA 3 - TOTAL DE ACERTOS NO PÓS-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GE

Participantes GE	Total
Enzo	5,5/10
Eloá	7,2/10
Ethan	9,2/10
Ester	9,5/10
Ellen	9,0/10
Erick	8,7/10
Eva	8,2/10
Eliã	6,9/10
Elvis	8,7/10
Enos	5,7/10
Edna	7,0/10
Eder	8,7/10
Elis	5,9/10
Média do grupo	7,7

FONTE: a autora (2020).

TABELA 4 - TOTAL DE ACERTOS NO PÓS-TESTE DOS PARTICIPANTES DO GC

Participantes GC	Total
Clara	8,9/10
Chloe	7,2/10
Caio	4,0/10
Cid	7,7/10
Ciro	7,4/10
Carla	7,5/10
Carol	7,2/10
Carlos	8,4/10
Cesar	5,2/10
Cátia	8,2/10
Célio	6,4/10
Cauã	8,0/10
Cauê	7,4/10
Média do grupo	7,2

FONTE: a autora (2020).

Ambos os grupos aumentaram a quantidade de acertos em relação ao pré-teste, o que demonstra que houve, em ambos os grupos, ampliação na compreensão em leitura. A média de acertos do GE foi 7,7, resultado superior ao do pré-teste (média de 6,4). Nesta versão, também nenhum participante acertou menos de 5 questões.

Quanto ao GC, o grupo alcançou média de 7,2, resultado também superior ao do pré-teste em que a média foi de 6,8. Contudo, percebe-se que a ampliação da média ocorreu, mas ainda foi menor que do GE. Destaca-se, ainda que no GC, um participante acertou menos de cinco questões.

4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS OFICINAS E DOS TESTES DE COMPREENSÃO EM LEITURA POR ESTRATÉGIA

No dia seis de agosto de 2019, após a conversa inicial com as professoras regentes, houve o primeiro contato com as turmas para apresentação do projeto e entrega aos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento disponibilizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com informações

a respeito do estudo. A pesquisadora fez a leitura do termo e sanou algumas dúvidas, para que os estudantes levassem o termo aos pais/responsáveis para assinatura.

Nesse mesmo dia, houve uma conversa informal com o grupo a respeito da importância da leitura quando foi indagado ao grupo sobre o que lhes parecia necessário para ler e compreender um texto. Dentre várias respostas simultâneas que os participantes deram, destaca-se uma: *precisa prestar atenção!*

Essa resposta permitiu a reflexão de que o leitor atento pensa enquanto lê e sobre o que lê e que um bom leitor é como um bom jogador, que usa estratégias para obter mais pontos ou passar de fase perguntando aos participantes o que entendiam por uma estratégia.

Após breve silêncio, um dos participantes argumentou que quando alguém joga com um amigo que não conhece o jogo, não se sairá bem porque não conhece os atalhos. Ao que a pesquisadora acrescentou que o mesmo ocorre com a leitura, pois o bom leitor usa estratégias para entender melhor o texto, e “conversa” com o texto. E essa conversa que, às vezes, acontece só no pensamento, pode ser registrada. É quando o leitor deixa seus rastros no texto, da mesma forma que o caminhante deixa rastros na areia ou no caminho. Os “rastros do leitor” são anotações, interrogações, grifos, desenhos etc.

Finalizando foi feito o convite aos participantes do GE para participarem das oficinas de leitura comparecendo no primeiro encontro, dia 22 de agosto.

4.3.1 Ativação de conhecimento prévio

A primeira oficina visava à ativação do conhecimento prévio aconteceu no dia 22 de agosto, conforme mencionado, e foi adaptada de Balsan (2018). Contou com as atividades apresentadas no roteiro demonstrado no quadro 11 e o “Diário do leitor atento”, conforme quadro 12.

QUADRO 11 - ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA: ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO

OFICINA DE LEITURA 1
<p>Estratégia de leitura: Ativação de conhecimento prévio Duração aproximada: 100 minutos Objetivo: realizar leitura compreensiva acionando o conhecimento prévio antes da leitura do texto e utilizando-o como base para a ampliação do conhecimento a respeito do tema tratado e consequentemente, da compreensão textual.</p>
<p>1. Conectar-se e envolver-se Duração aproximada: 15 minutos Atividade lúdica: <i>O que eu sei sobre isso...</i> Recurso didático: objetos relacionados à culinária, costura e marcenaria Objetivo: utilizar o conhecimento prévio para categorizar objetos e refletir sobre o conhecimento prévio e sua ampliação. Prática: disponibilizar os diversos objetos e dividir os participantes em 3 grupos, designando uma caixa temática para cada um. Seus componentes deverão escolher entre os objetos disponíveis, os que conhecem e colocá-los na respectiva caixa temática. Ao final devem justificar a escolha do(s) objeto(s) explicando de que forma adquiriram o conhecimento que já tinham sobre sua utilidade. Propor a reflexão sobre a estratégia usada na atividade e a mesma estratégia usada na leitura.</p>
<p>2. Modelagem participativa Duração aproximada: 15 minutos Livro: <i>O Problema do Clóvis de Eva Furnari</i> - Apresentar na forma de slides a capa do livro tapada parcialmente e imaginar/modelar a figura completa enquanto leio as imagens. Na sequência destapar mais informações e incentivar os estudantes a levantarem hipóteses e acionar seu conhecimento prévio.</p>
<p>3. Prática guiada - Duração aproximada: 30 minutos Texto/livro: O problema do Clóvis - Formar grupos e entregar o <i>Diário do Leitor Atento</i> explicando como será usado. - Anotar no quadro-negro as hipóteses levantadas pelos participantes referentes às duas últimas perguntas da etapa anterior para verificar posteriormente com a turma, se alguma delas se confirmou.</p>
<p>4. Prática colaborativa Duração aproximada: 30 minutos Texto: O problema de Clóvis - 1ª parte - Entregar o texto e propor a leitura da primeira parte da história do livro, marcando no texto os fragmentos que tratam sobre as personagens das quais os estudantes levantaram hipóteses na atividade anterior e completando a segunda coluna do quadro de registros do <i>Diário do Leitor Atento</i>.</p>
<p>5. Compartilhamento Duração aproximada: 10 minutos - Verificar com o grupo se alguma das hipóteses sobre Clóvis se confirmou. - Discutir sobre a história do Príncipe sapo, perguntar se algum momento da história foi diferente da história já conhecida por eles. Refletir sobre como o conhecimento prévio que tinham sobre as personagens foi importante para a compreensão do texto. Anotar no Diário do Leitor Atento as informações que o texto trouxe sobre as personagens.</p>

FONTE: elaborado pela autora (2019).

QUADRO 12 - MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO – OFICINA ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO

DIÁRIO DO LEITOR ATENTO	
Leitor(a) atento(a): _____ Título do Livro: O Problema do Clóvis Autora: Eva Furnari Estratégia de Leitura: Conhecimentos Prévios	
ANTES DA LEITURA NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS O que sabemos sobre...	DEPOIS DA LEITURA O que lemos sobre...
Quais histórias vocês conhecem que tem princesas? E sapos?	Quem é o sapo na história lida?
Como são as princesas das histórias? Onde moram? Como se vestem? O que fazem?	Quem é o(a) filho(a) do rei nesta história e como está descrito?
Que outras personagens geralmente têm nas histórias de princesas?	Que personagens tem a história que lemos?
Na opinião de vocês, quem é o Clóvis?	Quem é o Clóvis segundo a história?
Qual seria o problema do Clóvis?	Qual era o problema do Clóvis segundo o que lemos?

FONTE: elaborado pela autora (2019).

Foi proposto a leitura do livro *O Problema do Clóvis*, de Eva Furnari (2003), a escolha dessa obra foi motivada porque traz duas versões do conto *O príncipe Sapo*: a versão original dos Irmãos Grimm, traduzida por Monteiro Lobato, e uma releitura divertida proposta pela autora.

No livro a primeira versão é a da autora, que apresenta os personagens e ações trocadas, e na sequência a versão original. Essa alteração da ordem dos textos foi adequada para trabalhar a estratégia de ativar conhecimento prévio e, principalmente, o levantamento de hipóteses, uma vez que o que se espera é ler a versão original para depois a releitura da autora. Portanto, a versão de Eva Furnari foi utilizada nesta oficina e a versão traduzida por Monteiro Lobato, utilizada na oficina seguinte: *Fazer conexões*.

A primeira atividade realizada com o grupo foi a atividade lúdica, descrita no roteiro, que consistiu na categorização de objetos diversos com base no conhecimento prévio sobre ele. Para a maioria dos objetos apresentados houve uma resposta coerente das crianças, que afirmaram tê-los visto na escola, no mercado ou em casa.

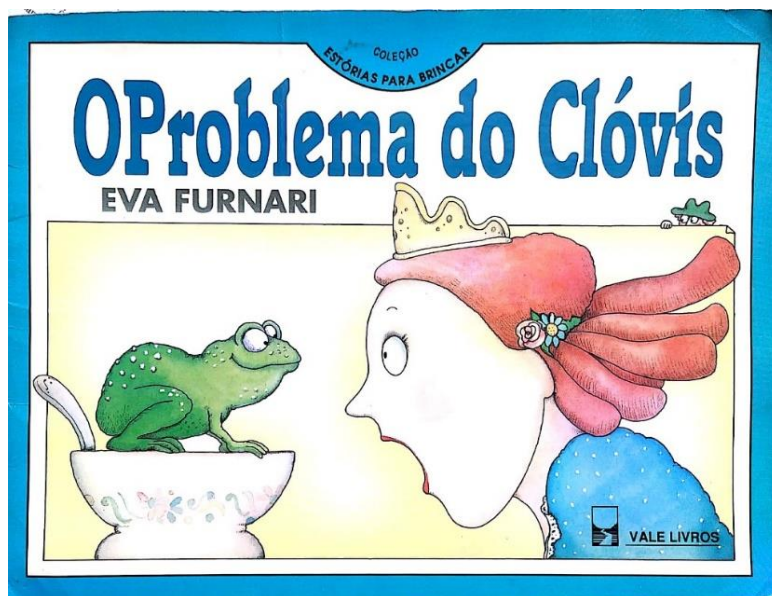
O que chamou a atenção é que, em alguns casos, os participantes colocavam o objeto na caixa correta, contudo, não tinham conhecimentos prévios suficientes para nomeá-lo, tampouco para formular uma definição. É o caso do participante Eder, que escolheu um afiador de facas e colocou-o na caixa *Culinária*, sem, contudo, saber seu nome e utilidade. Ao ser indagado o que o levou a inseri-lo naquela categoria, afirmou ter levado em conta sua forma e material que se parecia a outros objetos usados na culinária.

Nesse caso, como não tinha o conhecimento linguístico, o participante acionou seu conhecimento de mundo que o levou a classificar o objeto corretamente, apesar de não saber nomeá-lo, tampouco conceituá-lo. Esse fato é um exemplo de que “quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é essencialmente interativo e compensatório” (KLEIMAN, 2016, p. 18).

Destaca-se sobre essa atividade que, mesmo não se tratando de uma situação de leitura de texto escrito, houve o acionamento do conhecimento prévio e o desenvolvimento do pensamento e da expressão na linguagem.

Na sequência, foi realizada a modelagem, que consistiu em explicitar o que ela pensava enquanto lia, para que os estudantes também fizessem. Foi projetada a capa do livro, que na Figura 1, encontra-se na íntegra, porém, durante a atividade da oficina, houve a omissão de vários elementos que, paulatinamente, iam sendo explicitados. O primeiro slide trazia apenas a imagem do sapo, a partir da qual se decorreu a leitura dialogada com o grupo:

FIGURA 14 - CAPA DO LIVRO O PROBLEMA DO CÓVIS – DE EVA FURNARI



FONTE: Furnari (1992).

A respeito da leitura e apreciação da imagem para ativação dos conhecimentos prévios, apresenta-se um excerto do diálogo com os participantes:

Pesquisadora: Bem, eu estou vendo nessa capa um sapo que parece bem alegrinho... **O que eu sei sobre** os sapos? Que são anfíbios, geralmente tem uma coloração verde.

Participante¹¹: *Ele come moscas!*

Pesquisadora: Acho que esse aqui também. O que mais nós sambemos sobre os sapos?

Participante: *É venenoso!*

Pesquisadora: Parece que está saindo de uma xícara... Acho que não é uma xícara porque não tem asa e parece que tem uma colher dentro. Ah, eu acho que ele está saindo de um açucareiro... O que será que está fazendo aí? Acho que é um sapo falante...

À medida que ia fazendo as inferências e trazendo os participantes para a leitura, a pesquisadora revelava mais detalhes da capa, apresentando então, um nome: Eva Furnari:

Pesquisadora: Vocês conhecem esse nome?

Participante: *Não!*

¹¹ Os diálogos com os participantes foram gravados apenas em áudio e na transcrição das gravações não foi possível identificar os autores das falas, que também não eram crianças conhecidas e do convívio da pesquisadora. Portanto, nos diálogos serão identificados apenas como *participantes* e terão suas falas destacadas em itálico.

Pesquisadora: Bem, a Eva Furnari é uma pessoa. Vocês imaginam quem é ela? Eu imagino uma pessoa bem divertida...

Participante: *Ela é uma artista!*

Participante: *Uma cantora!* (risos)

Pesquisadora: Uma cantora?

Participante: *Ela é ilustradora!*

Participante: *Uma leitora?*

Pesquisadora: Eu acho que ela é uma leitora, sim. Vamos ver mais elementos...

Foi apresentada, também, a imagem da princesa e de parte do outro personagem, deixando apenas os olhinhos aparentes:

Pesquisadora: O que podemos ler aqui?

Participante: *Eva Furnari...*

Participante: *Um homem, tá assustado!*

Participante: *Uma rainha!*

Pesquisadora: Por que vocês acham que é rainha?

Participante: *Porque tem uma coroa.*

Participante: *É uma princesa, a rainha é mais velha!*

Por último, desvelado o título do livro: *O problema do Clóvis*, que deixou os participantes surpresos. Porém, a pesquisadora chamou a atenção para o nome Eva Furnari, nesse momento que a capa já estava explicitada por completo e perguntou ao grupo qual era o título do livro:

Participante: *O problema do Clóvis!*

Pesquisadora: E o que, geralmente tem nas capas dos livros, além do título?

Participante: *Desenho!*

Pesquisadora: O que mais?

Participante: *O autor.*

Pesquisadora: Ah, o nome do autor. Então, quem é o autor desse livro?

Participante: *Eva Furnari!*

Pesquisadora: Ah, ela é a autora do livro!

Então vamos voltar às nossas hipóteses... Eva Furnari é uma leitora?

Participante: *Sim, ela escreve e lê também.*

Pesquisadora: Uma cantora?

Participante: *Não.*

Pesquisadora: É a princesa da capa?

Participante: *Não.*

Pesquisadora: Então, o que nós fizemos foi imaginar e depois confirmar se o que havíamos pensado se confirmou. Isso se chama levantar uma hipótese. (REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 22/08/2019).

Ao checarem suas hipóteses, os participantes concluíram que o nome da capa se tratava do nome da autora do livro. Na sequência, a foi apresentado a eles mais informações sobre a vida e obras da autora, fato que ficou marcante a ponto de, durante os encontros posteriores, uma participante comentar que estava lendo um

livro da autora e outro participante a ilustrou na prancheta que ganhou para realizar as atividades das oficinas de leitura, conforme se pode observar na figura na sequência:

FIGURA 15 - ILUSTRAÇÃO DA AUTORA EVA FURNARI FEITA POR PARTICIPANTE

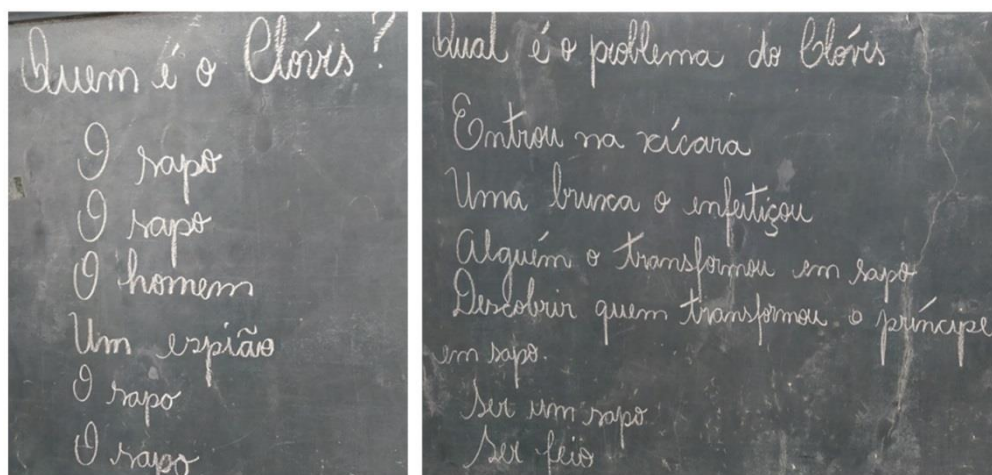


FONTE: a autora (2019).

Destaca-se, nesse caso que, além do levantamento e testagem de hipóteses e ativação de conhecimento prévio dos participantes, houve a construção e internalização de novos conhecimentos, o que reforça a relevância de um trabalho prévio à leitura dos textos, trazendo informações sobre o autor, sobre o tema ou mesmo sobre o léxico, pois “um dos papéis do docente enquanto leitor mais experiente e consciente da importância dos conhecimentos prévios é proporcionar ações de ensino, nas quais ele procure interceder para que os resultados se modifiquem.” (BALSAN, 2018, p. 74).

A atividade teve sequência e, com relação ao título do livro *O problema do Clóvis*, em que os participantes foram questionados sobre quem eles achavam que seria o Clóvis e qual era seu problema. As crianças levantaram várias hipóteses que foram registradas no quadro-negro, conforme Figura 3, para que após a leitura pudessem observar se as suposições se confirmaram ou não.

FIGURA 16 - ESTRATÉGIA DE LEITURA: ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIOS E LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES SOBRE PERSONAGEM E ENREDO



FONTE: a autora (2019).

Analisando as respostas dadas pelas crianças à primeira pergunta, observa-se que todas têm referência visual na capa do livro, sinalizando que elas conseguiram utilizar o pensamento inferencial que se baseia em dois elementos: o conhecimento prévio e as pistas do texto. Esse fato corrobora o argumento de Harvey e Goudvis (2017, p. 27) que, quando o pensamento e o conteúdo se fundem, começa a verdadeira compreensão e, quando as crianças usam estratégias de pensamento, no caso levantar hipóteses, estão envolvidas ativamente com a leitura.

As respostas à pergunta “Qual é o problema do Clóvis?” também demonstram que a maioria dos participantes partiu do mesmo pressuposto. Contudo, nesse caso, além do sapo, há referências à bruxa e ao feitiço que transformou o príncipe em sapo. Também, a resposta “ser feio” pode indicar que a criança tenha lembrado do Patinho feio, ou pelo fato do sapo ser um animal considerado pela maioria de “feio”. Com isso, a interpretação que se faz é de que as crianças se mantiveram no contexto ficcional e buscaram em seu conhecimento prévio referências de leituras anteriores, demonstrando com isso a familiaridade com o texto literário.

Com relação ao levantamento do conhecimento prévio sobre outros elementos do texto, o quadro 13, na sequência, traz a síntese das respostas dos 13 participantes registradas no *Diário do Leitor* antes da leitura.

QUADRO 13 - OBSERVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO RELACIONADO AO TEXTO ANTES DA LEITURA

ANTES DA LEITURA Conhecimento prévio	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
Que história você conhece que tem princesas e sapos?	A princesa e o sapo Cinderela Branca de Neve A Bela e a Fera Aurora
Como são as princesas das histórias? Onde moram? Como se vestem? O que fazem?	Bonitas e dançam; Chiques, bem vestidas; Vivem em castelos, torres e reinos; Casam-se; Morena de cabelos cacheados; Vestidos lindos e longos; Mimadas e assustadas; Fazem coisas de princesas; Feias; Castelos junto às florestas; Estilosas.

FONTE: adaptado de Balsan (2018).

Analisando as respostas, conclui-se que a maioria delas está relacionada ao contexto ficcional canônico dos contos de fada e demonstram o conhecimento textual dos participantes. Esse conhecimento das estruturas textuais e diferentes discursos determinam de maneira interessante as expectativas dos leitores em relação aos textos e influenciam na compreensão, conforme aponta Kleiman (2016, p. 23).

Todavia, três respostas fugiram a esse padrão: *feias*, *morena de cabelos cacheados* e *estilosas*. A primeira foi dada por um participante menino e infere-se que tenha usado esse adjetivo, possivelmente por não gostar de histórias de princesas. As demais resposta remeteram a uma ampliação da significação da figura da princesa, sobre tudo a que usa o termo *estilosas*, usual da contemporaneidade.

Possivelmente esse conhecimento é oriundo de leituras, filmes ou brinquedos que apresentam novas versões e releituras dos contos clássicos e demonstra que os participantes fizeram conexões entre o que leram e o mundo, confirmando o aspecto social da leitura em que os leitores acessam o conhecimento construído no contexto social e cultural que “os leva a pensar em questões maiores e mais amplas além do universo do lar, da escola e da vizinhança”. (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 107, *tradução nossa*).¹²

¹² “This nudges them into thinking about bigger, more expansive issues beyond their universe of home, school, and neighborhood”.

Na prática colaborativa, foi proposta a leitura em duplas do conto: *O Príncipe Sapo*, versão da autora Eva Furnari, em que as personagens estão com papéis trocados. Os participantes tinham como tarefa responder no *Diário do Leitor Atento* as perguntas relacionadas às personagens e ao enredo, após a leitura do texto. As respostas estão sintetizadas no quadro seguinte:

QUADRO 14 - OBSERVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS OBTIDOS APÓS A LEITURA DO TEXTO

APÓS A LEITURA Conhecimentos adquiridos	RESPOSTAS
Quem é o sapo nesta história?	O príncipe
Que personagens tem a história que eu li?	O rei e seus filhos (ENZO) O príncipe e a menina (ELOÁ)
Quem é o Clóvis?	O rapaz, ele é o revisor. (ELLEN) O homem atrás. (ELOÁ)
Qual era o problema do Clóvis?	Os personagens que foram trocados (ENZO) Que tinha perdido a bola. (ELOÁ) Achar a história certa (ESTER) Que a história estava bagunçada (ERICK) Os personagens que não chegaram (EDNA) Que a história veio tudo condensado e ele foi tentar ver a outra história e estava tudo em japonês. (ELIS)

FONTE: a autora, (2019).

Quanto às três primeiras perguntas, as respostas foram unânimes, já a última, que tratava sobre o problema do Clóvis, os participantes, com exceção da participante ELOÁ, que analisou a pergunta do ponto de vista de outro personagem que não o Clóvis, detiveram-se em pontos diferentes da narrativa para determinar qual seria o problema. Entretanto, todas as respostas são plausíveis porque são também, dificuldades que o personagem Clóvis enfrentou em diferentes momentos da narrativa.

Esse aspecto remete à terceira etapa da leitura literária, descrita por Cosson (2009): a interpretação, que diz respeito às relações que o leitor estabelece enquanto processa o texto, sendo as inferências o centro desse processo. Assim, cada resposta expressa a inferência sobre o problema do Clóvis, com base nos conhecimentos e

percepções pessoais e subjetivas que cada leitor mobilizou para construir um sentido sobre texto lido. Expressando também o que argumenta Colomer (2009), que a construção do sentido do texto literário pela criança tem vários aspectos, entre eles, a possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível.

Concluindo a oficina, foi realizado o *compartilhamento* quando os participantes discutiram sobre suas hipóteses e sua confirmação ou não e destacaram quais os aspectos que diferenciavam a história das já conhecidas pelo grupo.

Para complementar, foi projetada a resenha da coleção: *A revolução das princesas*, que foi lida de forma compartilhada, além de algumas imagens de princesas clássicas e contemporâneas.

Foi um momento de ampliação do horizonte de expectativas dos leitores participantes em que se discutiu sobre as imagens estereotipadas das princesas:

Pesquisadora: A Bela tem feminilidade?

Participante: *Sim*

Pesquisadora: Que cor é sua pele?

Participante: *Branca*

Pesquisadora: E o cabelo dela?

Participante: *Amarelo...*

Participante: *Loiro!*

Pesquisadora: E a Cinderela?

Participante: *Ela tem cintura fina...*

Pesquisadora: E a Aurora da coleção a Revolução das Princesas?

Participante: *É uma princesa negra.*

Pesquisadora: Olha que legal! Que mais?

Participante: *Com cabelo escuro e... (não foi possível discernir o restante do enunciado)*

Pesquisadora: Ela tem sentimento como as outras princesas dos contos?

Participante: *Sim*

Pesquisadora: Mas as outras são corajosas?

Participante: *Delicadas!*

Pesquisadora: Delicadas, muito bem! E nessa história, como são as princesas?

Participante: *São corajosas diferentes daquelas das histórias que a gente conhece.*

Pesquisadora: Acho que muitas meninas vão se sentir representadas nessa história...

(REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 22/08/2019).

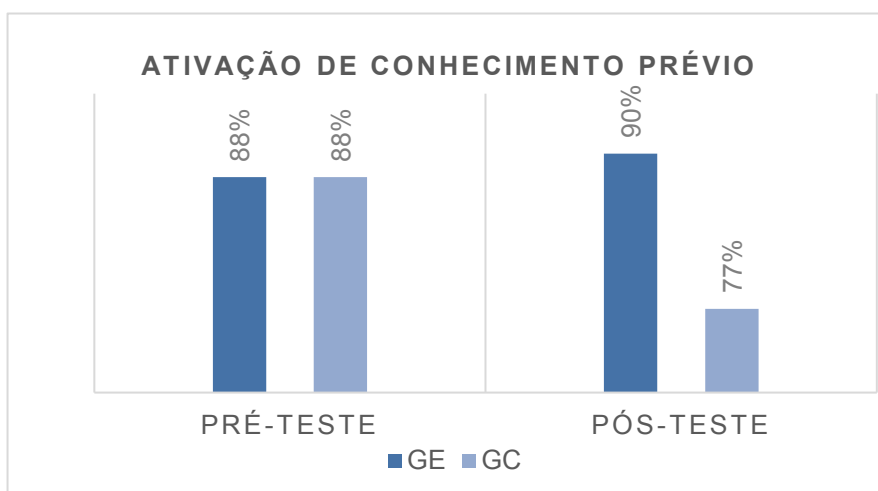
A reflexão seguiu e era possível perceber o interesse, sobretudo das meninas, que, possivelmente, sentiram-se representadas pelas personagens mesmo sem terem lido a história.

Essa atividade foi relevante para formar o que Colomer (2007) chama de *redes horizontais*, que é o estabelecimento de relações entre várias leituras e consequentemente, criação de redes comparativas que ajudam os leitores a criar sistemas conceituais que situam as leituras. Além disso, permitem vivenciar o compartilhamento das leituras com outras pessoas, possibilitando, segundo a autora, experimentar a dimensão socializadora da literatura. (COLOMER, 2007, p. 148-149).

O trabalho com a estratégia de ativar o conhecimento prévio e utilizá-lo para levantar hipóteses sobre a leitura foi relevante, principalmente, porque os participantes puderam perceber como seu conhecimento é importante para a compreensão da leitura, além de perceberem que esse conhecimento pode ser ampliado a partir da leitura.

No que se refere aos instrumentos avaliativos utilizados no pré-teste e no pós-teste de compreensão em leitura, ambos apresentavam uma questão prévia à leitura, que demandava do leitor a ativação de seu conhecimento prévio. O gráfico um representa o índice de acertos dos grupos no pré-teste e no pós-teste.

GRÁFICO 1 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO



FONTE: a autora (2020).

Para a utilização dessa estratégia, o pré-teste constava de questão aberta de caráter subjetivo (MARCUSCHI, 2008), que versava a respeito do personagem principal: o lobo e seus hábitos. As respostas aceitáveis eram sim ou não (se conheciam o personagem) e se sim, descrever seus principais hábitos.

Essa foi a questão com maior índice de acertos de todo o instrumento avaliativo pelos dois grupos. Do GE nenhum participante deixou de responder, igualmente do GC. Isso demonstrou a familiaridade dos leitores com o personagem, pois mesmo não conhecendo o animal pessoalmente, a maioria dos participantes descreveu alguns de seus hábitos. Apenas três participantes acertaram apenas a metade da questão, pois ao invés de descreverem os hábitos do animal, descreveram as propriedades do lobo como: *ele é grande, lindo e peludo* (ELOÁ); *um metro e meio* (ENOS); *é muito agressivo e feroz* (ETHAN).

Do GC também três participantes acertaram apenas a metade da questão, dois deles pelos mesmos motivos do GE e um deles escreveu não conhecer seus hábitos.

Os casos descritos podem estar relacionados a não compreensão do vocábulo *hábitos*, que conforme descrito anteriormente, foi um dos termos que suscitou dúvidas no início da atividade. E por mais que tivesse sido esclarecido de imediato à turma, não foi suficiente para que estes participantes utilizassem esse conhecimento como base para a compreensão do enunciado, que possivelmente atingiram apenas o nível da decodificação. Esse fato corrobora a relevância do conhecimento prévio, nesse caso, o lexical, fundamental ao processamento do texto (KLEIMAN, 2016).

Já no pós-teste, a questão tratava sobre o tema do texto proposto: aventura. Solicitava que os participantes descrevessem o que entendiam por uma aventura visando a que ativassem seu conhecimento sobre o tipo de conto/aventura proposto na sequência. As respostas aceitáveis foram todas as relacionadas ao tema que contivessem elementos de peripécia ou circunstância inesperada.

O GE aumentou sensivelmente seu resultado e os três participantes que atenderam parcialmente ao objetivo da questão relacionaram o conceito de aventura a apenas um de seus aspectos, como, por exemplo: *é se divertir* (ELOÁ); *é fazer esporte* (ELVIS); *é viajar* (EDER).

No entanto, a maioria dos participantes do grupo utilizaram em suas respostas os elementos de peripécia e imprevisto que são constantes das narrativas de aventura, empregando expressões como: *exploração* (ENZO), *desafios* (ETHAN), *descobrir* (ELIÃ) e *obstáculos* (ELIS).

O GC diminuiu sua desenvoltura com a estratégia, conforme se pode verificar no apêndice G, dobrando o número de participantes que atenderam parcialmente ao

objetivo da questão por apontar como aventura apenas um aspecto como: *aventura é conhecer lugares bonitos* (CAIO e CAROL) e *viajar e fazer passeio legal e divertido* (CID e CIRO).

Acredita-se que o GE tenha tido mais êxito nas questões, devido ao trabalho com a própria estratégia, por meio da oficina de leitura específica, e à contextualização e ampliação do conhecimento prévio realizado como atividade lúdica no início de todas as oficinas. No entanto, como afirma Vagula (2016, p. 124) não é possível conhecer ou mensurar os resultados desse trabalho de contextualização e ampliação do conhecimento prévio “por influenciar processos internos de abordagem do texto, que nem sempre são explicitados”.

Ainda é possível que a opção de se utilizar o texto literário na intervenção, que em sua maioria tratava sobre histórias de aventura, tenha, também, auxiliado os participantes do GE a realizar as conexões adequadas, confirmando o postulado por Colomer (2007, p. 159), que o contato com o texto literário possibilita à criança interiorizar os modelos de discurso, além do léxico e as formas sintáticas presentes.

4.3.2 Oficina de leitura: Fazer conexões

A oficina de leitura com destaque para a estratégia *Fazer Conexões* foi realizada no dia 26 de agosto de 2019 e o livro utilizado foi o mesmo da primeira oficina, com a proposição da leitura do texto que é parte da obra: *O príncipe sapo* dos Irmãos Grimm, traduzido por Monteiro Lobato, conforme apresenta o quadro 15, na sequência:

QUADRO 15 - ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA – ESTRATÉGIA FAZER CONEXÕES

Oficina de Leitura 2
<p>Estratégia de Leitura: Fazer Conexões Duração aproximada: 100 minutos</p> <p>Objetivo geral: utilizar experiências pessoais e coletivas para construir significados, aumentando assim, a percepção sobre o texto lido.</p> <p>Objetivos específicos: - Compreender o processo da conexão através de atividade lúdica previamente ao uso do texto escrito; - Utilizar a estratégia da conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo em atividades de leitura individual e coletiva para conectar o conhecimento prévio ao conteúdo do texto.</p>
<p>1. Conectar-se e envolver-se Atividade lúdica: Fazendo conexões Duração aproximada: 20 minutos Recurso didático: kit de conexões de canos em PVC - Solicitar que os participantes formem grupos e entregar-lhes o kit de conexões de canos PVC. Cada estudante deverá escolher uma ou duas peças. - Mostrar-lhes uma peça principal e informar que terão que conectar suas peças a essa, formando um único objeto. - Dispor os estudantes em círculo para que apresentem suas peças e propor a reflexão sobre a experiência. Comentar que só foi possível montar o objeto por meio das conexões.</p>
<p>2. Modelagem Atividade com o texto introdutório do livro e do texto “O príncipe sapo” dos Irmãos Grimm Duração aproximada: 15 minutos - Apresentar novamente o livro <i>O problema do Clóvis</i> para a leitura coletiva da primeira parte do texto. - Modelar a leitura do conto “O príncipe sapo” pausando e explicitando as conexões realizadas durante a leitura, anotando no quadro-negro, utilizando o refrão: <i>isso me faz lembrar de...</i></p>
<p>Prática guiada Leitura do texto “O príncipe sapo” de Monteiro Lobato Duração aproximada: 30 minutos Entregar os post-its e dar a instrução sobre como usá-los para registrar suas conexões no <i>Diário do Leitor</i> - Formar duplas e ler a primeira parte do texto “O príncipe sapo” pausando e explicitando as conexões realizadas durante a leitura, escrevendo no post-it e colando ao redor do texto, utilizando o refrão: <i>isso me faz lembrar de...</i></p>
<p>3. Prática independente Duração aproximada: 15 minutos Mesmo texto - Propor a leitura individual da segunda parte do texto realizando a mesma atividade de escrever e colar os posts it com as conexões realizadas.</p>
<p>4. Compartilhamento Duração aproximada: 10 minutos - Proposta de que os participantes leiam a frase do texto e sua conexão. Enfatizar como essa estratégia auxilia na compreensão dos textos porque conecta o conhecimento prévio ao novo conhecimento.</p>

FONTE: elaborado pela autora (2019).

Com respeito à atividade lúdica descrita no roteiro da oficina, embora os grupos tenham recebidos os mesmos tipos de conexões, apresentaram peças com configurações diferentes uns dos outros. Com isso, a pesquisadora propôs a reflexão de que, na leitura, o conhecimento prévio do leitor também se conecta aos conhecimentos trazidos pelos textos e que leitores diferentes podem construir sentidos também diferentes aos textos que leem, desde que estes sentidos estejam amparados pelo texto e não sejam aleatórios.

Explicitou, na sequência, sobre a importância de as conexões para a leitura como estratégias para o leitor conectar, por meio do pensamento e da memória, os

assuntos do texto com fatos e experiências de sua vida, as chamadas conexões T/L - texto/leitor. Também com outros textos ou livros que lê: as conexões T/T - texto/texto; ou ainda, com acontecimentos mais amplos que abrangem a comunidade, o país ou o mundo: conexões T/M - texto/mundo (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Na etapa seguinte, foi utilizado o projetor para apresentar o texto introdutório do livro que descreve a angústia do revisor de texto, *Clóvis*, ao receber as personagens do conto *O príncipe sapo*, dos irmãos Grimm, pois as personagens, como comentado pelos participantes, estavam trocadas.

O grupo fez leitura oralizada da introdução e se divertiu com a confusão narrada e com as ilustrações do livro. Na sequência, a pesquisadora iniciou a leitura do conto: *O príncipe sapo*, fazendo pausas e anotando no quadro, ao mesmo tempo em que compartilhava com as crianças as conexões que fazia, a expressão: *isso me faz lembrar...*

Na sequência, os participantes, em duplas, seguiram a leitura da primeira parte do texto e escreveram nos post-it as conexões que faziam. Houve algumas indagações a respeito do léxico, como por exemplo: a palavra *regato*, conforme se descreve na sequência:

QUADRO 16- FRAGMENTO DO TEXTO *O PRÍNCIPE SAPO*

Nas proximidades do castelo real havia uma grande floresta muito escura, que escondia em seu seio uma velha árvore, sob cujos galhos corria tranquilo regato. Em dias de muito calor o príncipezinho caçula costumava ir a essa floresta para sentar-se à beira do riacho refrescante, divertindo-se com uma bola de ouro.

FONTE: fragmento de texto do livro *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari (2003).

Participante: Professora, dá pra procurar a palavra no dicionário?

Pesquisadora: Bem, dá pra usar, sim, mas antes de pegarem o dicionário, vamos tentar descobrir o significado da palavra observando o contexto onde ela está. Voltem lá no texto, onde se encontra a palavra *regato* e tentem imaginar a cena... lá diz que corria tranquilo *regato*. O que pode correr na floresta?

Participante: Será que não é um tipo de gato?...

(Nesse momento houve muitas falas simultâneas o que dificultou a transcrição)

Pesquisadora: Olhem só! Leiam mais um pouquinho... Descobriram?

Participante: Não!

Pesquisadora: Nessa parte do texto tem um sinônimo da palavra *regato*.

Participante: Ah, profe. Acho que é *riacho*!

Pesquisadora: Isso mesmo! *regato* e *riacho* são a mesma coisa. Faz sentido pra vocês?

Participante: *Sim!*

Pesquisadora: Vamos ler novamente e trocar regato por riacho...
(REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 26/08/2019).

Diante disso, destacam-se dois aspectos importantes: a relevância do conhecimento lexical, pois seu desconhecimento pode impedir a compreensão do texto e a relevância da mediação docente para orientar as crianças a utilizarem diferentes formas de interagir com o texto.

Neste caso em específico, foi importante a mediação docente auxiliar os participantes a compreenderem o termo *regato* a partir do próprio contexto antes de recorrer ao uso do dicionário, que também é uma estratégia válida. Contudo, geralmente, os dicionários apresentam mais de uma acepção para o vocábulo e, dependendo da versão, sem a contextualização de todos os sentidos. Isso pode levar ao comprometimento da compreensão, caso não haja a mediação docente, ou caso os leitores não tenham habilidade de testar os sentidos propostos no contexto para definir qual deles se adequa à sua necessidade.

Ao analisar os apontamentos no *Diário do Leitor Atento* – que para esta oficina não foi proposto um modelo, mas consistiu no próprio texto, observou-se que na primeira parte da leitura, a maioria dos participantes realizaram conexões texto/leitor. Foram 24 registros de conexões texto/leitor, sete registros de conexões texto/texto e três registros de conexões texto/mundo. Essas conexões texto/leitor indicam que o conhecimento prévio ocorre primeiramente a partir das experiências pessoais.

QUADRO 17 - DEMONSTRATIVO DE CONEXÕES TEXTO/LEITOR DOS PARTICIPANTES

Fragmento de texto destacado	Conexão texto/leitor
divertindo-se com uma bola de ouro...	<i>Isso me fez lembrar quando brinco com meu primo (ENZO)</i>
...quando a princesinha se sentava à mesa com o pai e as irmãs.	<i>Em alguma véspera que a família fica junto. (ELOÁ)</i>
...havia uma grande floresta escura, que escondia em seu seio uma velha árvore.	<i>Lembrei do dia que fui para uma chácara que tinha uma floresta escura com um fogo bem perto. (ETHAN)</i>
-Espere, espere! Gritou o sapo...	<i>Minha mãe gritando para eu esperar ela. (ELLEN)</i>
...costumava ir à floresta para sentar-se à beira do riacho refrescante. ...escapou-lhe das mãos, caiu na grama e rolou para o riacho.	<i>Eu me lembrei do acampamento que fiz. Isso me faz lembrar quando eu perdi minha bola. (EDER)</i>

FONTE: a autora (2019).

Essa predominância das conexões texto/leitor possivelmente se explique pela sugestão do refrão: *isso me faz lembrar de...*, que pode ter levado os participantes a

pensarem tratar-se apenas de experiências pessoais que foram rememoradas ao se depararem com situações semelhantes no texto como, por exemplo, perder a bola, brincar com primo e ir a uma chácara.

Esses exemplos sinalizam que os participantes relacionaram as características ou atitudes dos personagens com as suas, ratificando a constatação de Vagula (2016) de que os leitores elaboraram sentido interagindo com o texto por meio da relação com suas próprias atitudes e vivências para refletir sobre o conteúdo novo que o texto apresenta.

Harvey e Goudvis (2017 p. 106) também enfatizam que as conexões relacionadas às experiências pessoais são importantes para introduzir novas maneiras de pensar sobre a leitura. Contudo, argumentam que associar alguma característica sua ou familiar ao de algum personagem como, por exemplo, seu nome ao nome de personagem, são conexões tangenciais, provavelmente, não significativas para a compreensão, mas, ainda assim, podem promover o engajamento do leitor, criando empatia pelo texto.

Após essa observação e com o objetivo de ampliar a abrangência das conexões para favorecer a compreensão do texto, antes da leitura individual da segunda parte do texto, foram retomadas as anotações que havia feito no quadro-negro e os participantes foram incentivados a fazerem conexões do texto lido com outros textos ou com outros conhecimentos que acaso tivessem sobre o tema.

Após o momento de leitura em duplas foi proposta a prática da leitura independente, em que cada participante se dedica a realizar a leitura, utilizando-se da estratégia trabalhada. Para isso, foi proposta a mesma atividade de colar os *post-it*, registrando neles as conexões que realizaram.

Em concordância com o que pontua Vagula (2016, p. 76), é importante ressaltar que a apropriação e uso autônomo das estratégias de leitura não ocorre com uma única prática, é um processo e como tal necessita ser vivenciado de maneira progressiva.

Acerca das conexões realizadas pelos pequenos leitores, foram registradas vinte incidências de conexões texto/leitor, dezessete de conexões texto/texto e sete de conexões texto/mundo. Os quadros 18 e 19 apresentam um demonstrativo das conexões texto/texto e texto/mundo realizados pelos participantes e, na sequência, uma análise qualitativa delas:

QUADRO 18 - DEMONSTRATIVO DE CONEXÕES TEXTO/TEXTO DOS PARTICIPANTES
A PARTIR DA LEITURA DA SEGUNDA PARTE DO TEXTO

Fragmento do texto destacado	Conexão realizada
A jovem deu entrada ao sapo, e este, logo que entrou foi pulando para junto da princesa...	<i>No ano passado nós lemos um texto sobre os animais anfíbios incluindo o sapo. (ETHAN)</i>
Quando deu com o sapo, fechou a porta com toda a força.	<i>Eu me lembrei que nós estudamos um texto sobre os anfíbios no 4º ano. (EDER)</i>
(Não apontou referência específica no texto)	<i>Eu lembro que li a história invertida desta história. (ETHAN)</i>
Não, respondeu a princesa, não é gigante nenhum, mas sim um sapo horrendo.	<i>Que na aula passada o sapo era príncipe. (ELOÁ)</i>
Já esqueceu as promessas que me fez à beira do regato [...]? (o participante escreveu <i>riacho</i> sobre a palavra regato)	<i>Na aula passada a profe perguntou sobre o que era regato. (ELIÃ)</i>

FONTE: a autora (2019).

Com relação às conexões texto/texto, os participantes realizaram conexões factíveis, relacionando o texto lido a outros textos já conhecidos, especialmente os textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, como o texto de ciências. Apareceram também menções a textos ficcionais, como a releitura do conto feita anteriormente; ou ainda, aos conhecimentos linguístico e enciclopédico obtidos previamente à leitura do texto como foi o caso do participante ELIÃ que fez referência ao termo *regato*, esclarecido na aula anterior.

Esse procedimento em que os leitores fazem conexões entre personagens, eventos ou problemas de diferentes livros proporcionam, segundo Harvey e Goudvis (2017), maior percepção sobre a história e sobre si mesmos.

Com referência às conexões texto/mundo, foram registradas apenas dez conexões desse teor realizadas a partir da leitura das duas partes do texto. E, apesar de serem as de menor incidência na atividade, são igualmente relevantes para a compreensão de texto, pois demonstram que os participantes acessaram seu conhecimento de mundo ou enciclopédico, obtidos por meio das aulas de ciências, de reportagens a que assistiram, ou por meio da convivência social.

QUADRO 19 - DEMONSTRATIVO DE CONEXÕES TEXTO/ MUNDO DOS PARTICIPANTES A PARTIR DA LEITURA DA SEGUNDA PARTE DO TEXTO

Em dias de muito calor a princesinha costumava ir essa floresta...	<i>Quando é primavera (ENZO)</i>
Já que prometeu, agora cumpra! Ordenou ou rei.	<i>Minha mãe sempre diz que quando a gente promete a gente cumpre. (ETHAN)</i>
(Não apontou referência específica no texto)	<i>O sapo fala dos anfíbios da aula de ciências que eu aprendi (ESTER)</i>
Muito contra a sua vontade, a princesa viu-se forçada a jantar com aquele nojento animal.	<i>Eu vi uma reportagem que dizia que os anfíbios não tinham ossos. (EDER)</i>
A princípio, a moça hesitou, mas decidiu-se logo...	<i>Quando minha mãe compra pé-de-moça. (ELOÁ)</i>

FONTE: a autora (2019).

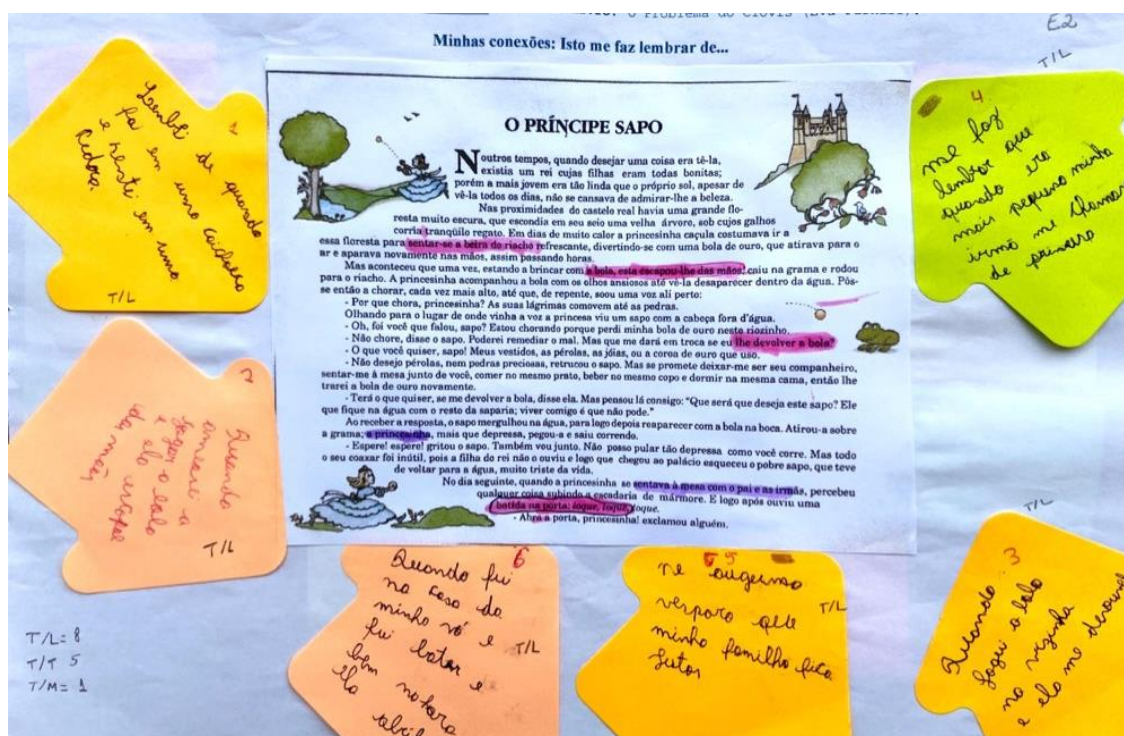
Em uma análise qualitativa das respostas, se observou que os participantes realizaram conexões com situações vividas por eles, mas que abarcam aspectos mais amplos, como é o caso da resposta: *Minha mãe sempre diz que quando a gente promete a gente cumpre*. Essa passagem evidencia que o participante realizou uma reflexão sobre aspectos éticos a partir de sua experiência que, certamente, pode ter contribuído para a compreensão da ordem expressa dada pelo rei à princesa para que cumprisse o que ela havia prometido.

Outro aspecto recorrente nessa atividade foi a referência ao conteúdo de ciências que trata sobre os anfíbios, acionado pelos participantes para a leitura do texto literário como referencial para a compreensão do contexto e das ações do personagem sapo que está, inicialmente na água, depois bate à porta do palácio aos pulos.

Essa relação estabelecida entre o texto científico e o texto literário por meio da conexão do leitor confirma, mais uma vez, a relevância de se fomentar a realização desse tipo de atividade nas práticas de leitura, pois “quando as crianças entendem como conectar os textos que leem às suas vidas, elas começam a fazer conexões entre o que leem e o mundo, o que as leva a pensar sobre questões maiores para além do universo de casa, da escola e do bairro”. (HARVEY; GOUDVIS 2017, p. 106-107).

As Figuras 4 e 5 apresentam uma amostra do *Diário do Leitor Atento*, registrando a evolução das conexões realizadas por uma participante:

FIGURA 17 - DIÁRIO DO LEITOR ATENTO DA PARTICIPANTE (ELOÁ) COM AS CONEXÕES REALIZADAS A PARTIR DA LEITURA DA PRIMEIRA PARTE DO TEXTO

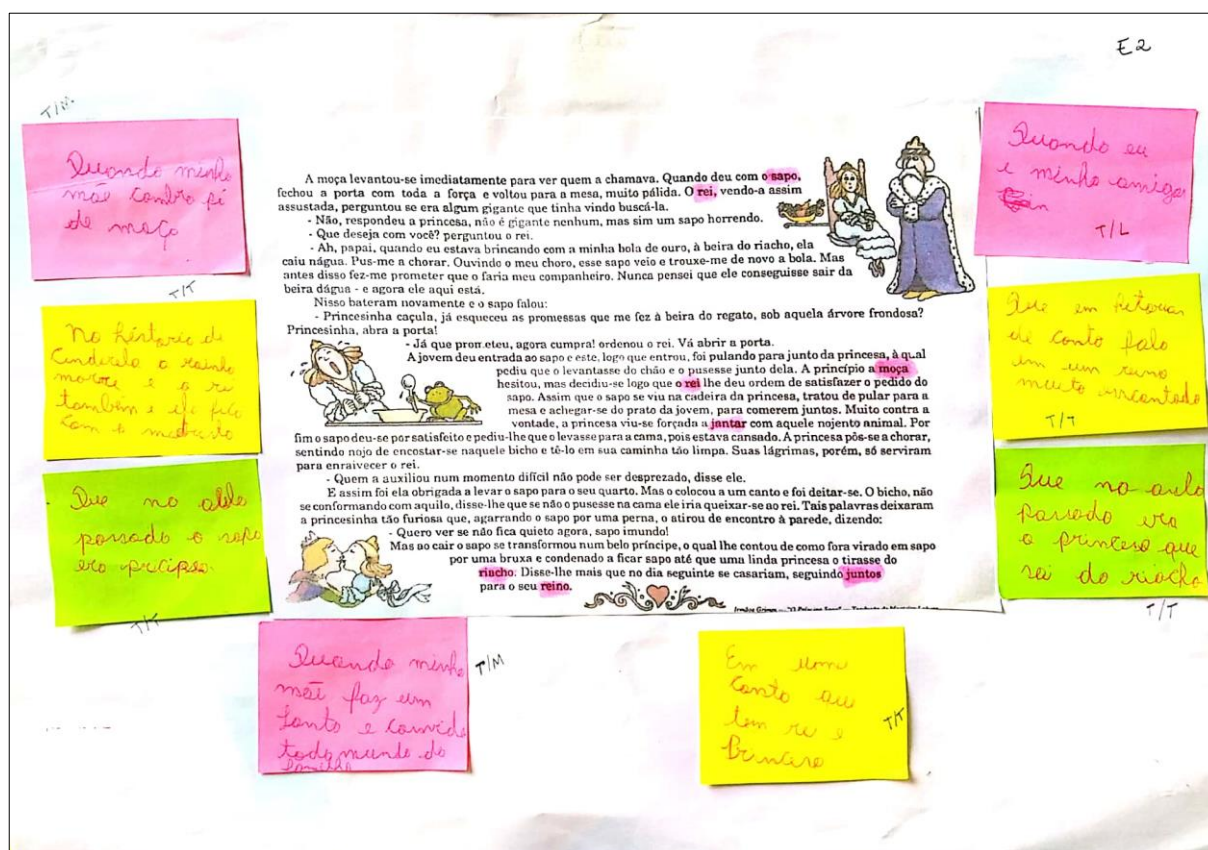


FONTE: digitalizado pela autora (2019).

Na primeira parte do texto, a participante ELOÁ realizou seis conexões texto/leitor que se referem às memórias particulares. Essas conexões indicam que o conhecimento prévio ocorre primeiramente a partir das experiências pessoais.

Após a retomada feita pela pesquisadora dos tipos de conexões, a participante ampliou o número e a variedade das estratégias utilizadas na leitura da segunda parte do texto, conforme demonstra o quadro seguinte:

FIGURA 18 - DIÁRIO DO LEITOR ATENTO DA PARTICIPANTE (ELOÁ) COM AS CONEXÕES REALIZADAS NA SEGUNDA PARTE DA LEITURA



FONTE: digitalizado pela autora (2019).

Como se pode observar, a participante ampliou suas conexões, registrando cinco conexões texto/texto e duas conexões texto/mundo. E, apesar de algumas conexões - como a que realizou a partir do referente *moça*, registrando a lembrança de quando a sua mãe compra pé-de-moça, referindo-se a um tipo de guloseima - não contribuírem com a compreensão, criam, no mínimo, uma empatia pelo texto, conforme pontuam Harvey e Goudvis (2017).

Outras conexões manifestaram que a participante trouxe à memória o conhecimento obtido em leituras anteriores como, por exemplo, a relação do personagem sapo, que na história recontada por Eva Furnari, era o príncipe e no texto lido, a menina é a princesa e o sapo volta para sua posição do conto original.

Para concluir a oficina, houve o momento do compartilhamento. Nele, os participantes que se voluntariaram leram o fragmento do texto escolhido e compartilharam as conexões que realizaram.

Esses e os demais aspectos levantados na descrição e análise desta oficina ajustam-se à análise de Vagula, de que:

é possível perceber como a aprendizagem e o uso da estratégia estão diretamente ligados à compreensão de aspectos mais profundos do texto, bem como ao preenchimento, de maneira singular para cada um, dos espaços abertos que extrapolam o simples narrar dos fatos ou a repetição das informações explícitas. Embora o conto suscite e permita estabelecer relações feitas pelos alunos, estas são construções deles a partir do uso da estratégia de leitura e não uma mera repetição do que já está dito (VAGULA 2016, p. 162).

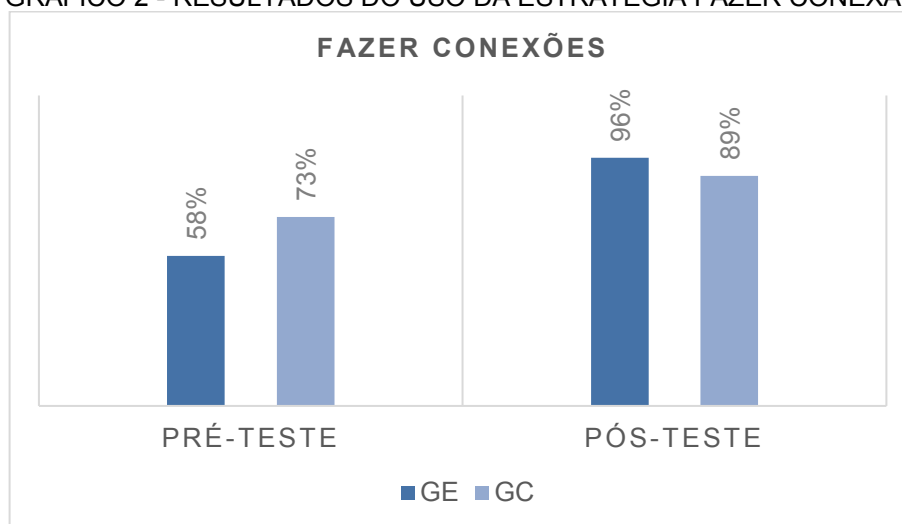
Além desse aspecto, a realização de conexões na leitura dentro da oficina proporciona aos participantes a consciência de que os leitores devem trazer para a leitura, por meio das conexões, seus conhecimentos tanto pessoais quanto baseados em suas leituras ou conhecimentos adquiridos das mais diversas maneiras, pois tais conhecimentos funcionam como base em que serão assentados os novos conhecimentos apresentados pelo texto e isso é fundamental no processo da leitura e compreensão dos textos.

Apesar de a estratégia de fazer conexões estar diretamente relacionada à de ativação de conhecimento prévio, foram elaboradas no pré-teste e no pós-teste questões específicas para avaliá-la. No pré-teste, se pretendia que os participantes realizassem conexão texto/texto e relacionassem a cena do lobo batendo à porta e tentando entrar, com outros contos que conhecessem.

No pós-teste, a questão apresentava o título do conto: *A aventura de Rinaldo* e solicitava que os participantes escrevessem se já viveram, leram ou assistiram alguma história de aventura, realizando conexão texto/leitor, texto/texto ou texto/mundo.

Conforme se pode verificar no gráfico 2, ambos os grupos ampliaram seus índices de acertos. Contudo, se observados os resultados quantitativos, o GE ampliou em maior proporção, uma vez que no pré-teste atingiu 58%; e no pós-teste, 96%, conseguindo um aumento de 39%. Enquanto o GC, o grupo atingiu no pré-teste 73%; e no pós-teste, 89%, apresentando um crescimento do grupo de 16%.

GRÁFICO 2 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA FAZER CONEXÃO



FONTE: a autora (2020).

Com relação ao pré-teste, no GE, apenas quatro participantes relacionaram a cena do lobo com pelo menos duas histórias: *Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*. Sete participantes relacionaram a apenas uma das histórias e dois participantes não realizaram nenhum tipo de conexão. Já no GC, seis participantes conseguiram conectar a cena às duas histórias, e sete conectaram a ao menos uma.

Quanto ao pós-teste do GE, apenas o participante ENZO afirmou não ter vivenciado ou construído algum conhecimento sobre o tema; os demais responderam afirmativamente e citaram mais de uma conexão. As mais citadas, com nove incidências, foram as conexões texto/mundo, em que o leitor associa o conhecimento textual aos conhecimentos mais globais adquiridos de diversas maneiras (GIROTTI; SOUZA, 2010). Entre as citadas, exemplifica-se a novela *As aventuras de Poliana* (ELOÁ) e filmes e desenhos animados como: *As aventuras de Greg e Rei Arthur* (ERICK e ELVIS) e *Dora Aventureira* (EDNA).

O segundo tipo de conexões mais citadas pelo GE foram as de texto/texto, com seis afirmações e que dizem respeito à associação que o leitor faz de elementos do texto com outros textos. Não obstante, os participantes terem citado essas conexões, a maioria deles não descreve o texto ou o livro, apenas mencionaram terem lido *livros*. Apenas a participante EVA cita o livro: *A História de Pedro Coelho*.

Em último lugar, foram mencionadas pelo grupo as conexões texto/leitor, com três incidências, nas quais os participantes especificaram terem vivido alguma aventura, sem, contudo, mencioná-las. Quanto ao GC, dez participantes responderam

afirmativamente e descreveram os tipos de conexões que realizaram. Três participantes apenas responderam à pergunta afirmativa ou negativamente, não complementando suas respostas, sendo que se considerou que apenas a metade da questão respondida.

No GC, as conexões texto/mundo foram as mais citadas, com sete incidências, como por exemplo: *ouvi histórias* (CAROL); *assisti histórias de aventura* (CHLOE e CAUÊ); *assisti a filmes e séries* (CARLA). Na sequência, o grupo pontuou as conexões texto/leitor, com cinco incidências, entre elas: *já desci de tirolesa e aprendi a nadar em piscina funda* (G10) e *joguei jogos com uma história de aventura* (CAUÃ). Por último, as conexões texto/texto com duas incidências apenas, sendo que um participante apenas cita o livro: *As aventuras de Tom Sawyer*.

Esses resultados demonstraram que os estudantes realizam mais conexões entre o texto lido e seu conhecimento prévio proveniente de outras experiências que não da leitura. Isso pode ser um reflexo do contexto sociocultural em que a disseminação e a venda de equipamentos eletrônicos parecem superar a de livros e revistas.

Revelam ainda que é imprescindível que a escola proporcione práticas efetivas de leitura de textos ficcionais e não ficcionais para, entre outros objetivos, ampliar o conhecimento dos estudantes a respeito dos mais variados temas, proporcionando conexão em muitas direções, dada a riqueza dos elementos culturais da literatura Colomer (2007).

Os resultados observados no GE parecem comprovar esse argumento, pois além do grupo apresentar maior índice de acertos que o GC na questão, demonstrou acessar seu conhecimento prévio sobre o tema por meio, principalmente, das conexões texto/mundo e texto/texto, evidenciando que a realização das oficinas de leitura, apesar de uma intervenção pontual com poucos encontros, podem ter levado os participantes do GE a lembrarem de suas leituras, embora não tenham apontado de que livros ou textos se tratavam.

Em síntese, o estabelecimento de conexões entre o conhecimento prévio e os conhecimentos do texto evidencia-se como o pilar para a compreensão em leitura, pois o conhecimento prévio como representação mental do mundo (LEFFA, 1999), ou conhecimento implícito (KLEIMAN, 2016), abarca conhecimentos de diferentes naturezas, conforme já discorrido neste trabalho e são a base tanto para conectar-se às informações, descrições ou argumentos que estão explícitos no texto, quanto para

realizar leitura inferencial, quando se conjugam aos aspectos implícitos e pistas textuais.

Assim, neste trabalho, enfatizou-se, em todas as oficinas, a relevância desses conhecimentos intra e extratextuais, tanto como atividade lúdica preliminar quanto como mediações para se chegar à compreensão do léxico ou outros aspectos linguísticos ou culturais.

4.3.3 Oficina de leitura: Visualização

A oficina de leitura teve como objetivo trabalhar com a estratégia da visualização e está descrita no quadro 20, e no quadro 21, conforme segue:

QUADRO 20 - ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA – ESTRATÉGIA VISUALIZAÇÃO

OFICINA DE LEITURA 3
<p>Estratégia de leitura: Visualização Duração aproximada: 200 minutos</p> <p>Objetivo geral: -Compreender que no ato da leitura formamos imagens mentais e utilizar a estratégia da visualização no processo de leitura e compreensão textual.</p> <p>Objetivos específicos: -Utilizar a estratégia da visualização por meio de atividade lúdica com música visando à criação de imagens mentais; -Realizar leitura de texto literário utilizando a estratégia da visualização para a compreensão geral do texto.</p>
<p>1. Conectar-se e envolver-se Jogo da memória Duração aproximada: 30 minutos Recurso didático: Projetor e notebook Objetivo: Ativar ou formar <i>know-how</i> de conhecimento prévio a respeito dos tipos de chapéus empregando a estratégia da visualização. - Propor o jogo da memória em powerpoint que será realizado com o coletivo dos estudantes, com imagens e nomes de tipos diferentes de chapéus. A atividade servirá como conhecimento prévio para a atividade da leitura independente.</p>
<p>2. Modelagem da professora Duração aproximada: 10 minutos Texto: Poema <i>Balão</i> de Ricardo Azevedo Solicitar a leitura do poema por um(a) participante e anotar no quadro as imagens mentais que a professora forma enquanto ouve a leitura.</p>
<p>3. Prática guiada Duração aproximada: 30 minutos Recurso didático: Música <i>Trem das Estações</i> de Milton Nascimento - Propor a audição da música e solicitar que as crianças fechem os olhos para ouvirem e criarem imagens mentais da música; - Socializar a experiência; - Tocar novamente a música e solicitar que escrevam notas de esboço e/ou desenhos utilizando cores diferentes, materializando suas imagens mentais.</p>
<p>4. Prática colaborativa Duração aproximada: 40 minutos Livro/Texto: Histórias para brincar de Gianni Rodari/ <i>Quando choveram chapéus em Milão</i>. -Propor a leitura da primeira parte do texto e representar por meio de desenho um final para a história que, originalmente traz três diferentes finais.</p>
<p>5. Prática independente- Duração aproximada: 60 minutos - Após a leitura, solicitar que visualizem um final e representem-no por meio de desenho no <i>Diário do Leitor Atento</i>, na sequência mostrem aos colegas e, se necessário contem o que visualizaram. -Apresentar os três finais para a história propostos pelo autor do livro e solicitar que, individualmente os participantes escolham um final e ilustrem, utilizando-se da estratégia da visualização.</p>
<p>6. Compartilhamento Duração aproximada: 30 minutos - Socializar suas ilustrações tanto na primeira etapa quanto na segunda. - Reforçar que a visualização é uma estratégia pessoal e importante para a compreensão textual e deve ser praticada sempre na leitura.</p>

Fonte: a autora (2019).

QUADRO 21 - MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO DA OFICINA VISUALIZAÇÃO

DIÁRIO DO LEITOR ATENTO	
Leitor(a) atento(a): _____ Texto: Quando choveram chapéus em Milão Autor: Gianni Rodari Estratégia de Leitura: Visualização	
Antes da leitura do final da história	Depois da leitura do final da história
Visualize o que aconteceu no final da história e desenhe na metade da folha.	Visualize o que aconteceu no desfecho escolhido para a história, após a leitura, desenhe-o.

FONTE: a autora (2019).

A oficina ocorreu em dois dias: 29 de agosto de 2019 e 13 de setembro de 2019 e foram trabalhados textos do gênero poema e música para as etapas iniciais e o texto *Quando choveram chapéus em Milão*, do autor Gianni Rodari, que faz parte do livro *Histórias para brincar*. A obra foi escolhida para essa oficina porque reúne narrativas que despertam a imaginação dos leitores por trazerem, cada uma delas, três finais diferentes. Ao final do livro, o autor comenta os desfechos, revelando o seu favorito.

Conforme já exposto no referencial teórico deste trabalho, a visualização é um processo intrínseco à leitura e tem a propriedade de cativar a atenção do leitor porque envolve elementos sensoriais e essa também é a característica do texto literário. Com isso, torna-se relevante abordar e explicitar essa estratégia que tem a potencialidade de personalizar a leitura e permitir a ampliação da compreensão.

Inicialmente, no dia 29 de agosto de 2019, foi proposto o jogo da memória com imagem e denominação de diferentes tipos de chapéus, criado no programa *Power Point* e projetado para o grupo. O objetivo dessa atividade foi ativar ou formar *know-how* de conhecimento prévio a respeito dos tipos e funções dos chapéus, para posterior uso na leitura do texto por meio de uma atividade que utiliza a visualização.

Ao iniciar o questionamento a respeito dos tipos de chapéus, coincidentemente, foi encontrado no fundo da sala, entre caixas e outros materiais, um chapéu de palha – possivelmente utilizado na festa junina da escola – que foi utilizado para iniciar a reflexão a respeito da utilidade dos diferentes tipos de chapéus. Durante a conversa, foram apontados outros tipos de acessórios semelhantes ao chapéu e presentes no ambiente da sala de aula, como gorros, bonés e capuzes.

As respostas dos participantes foram anotadas no quadro-negro e, na sequência, foi projetado o jogo da memória, com explicação aos participantes, que se envolveram ativamente. Ao final da atividade, foi proposta a reflexão a respeito da semelhança entre o jogo da memória e a leitura, ambos, jogador e leitor, utilizam imagens mentais para executar a atividade. A pesquisadora concluiu dizendo que quando o leitor realiza a leitura, seus olhos leem as palavras, mas em sua imaginação visualiza as imagens.

Na sequência, foi realizada a etapa da modelação com a solicitação a uma participante para ler pausadamente o poema *Balão*, de Ricardo Azevedo e, enquanto o grupo ouvia, a pesquisadora desenhava no quadro-negro notas de esboço e desenhos das imagens mentais que foi formando. Na sequência, explicitou ao grupo as imagens mentais que formou enquanto ouvia a leitura. Finalizando essa etapa, a participante leu novamente o poema para que os demais participantes percebessem mais efetivamente a relação texto e visualização.

Para a prática guiada, foi proposta a audição da música *Trem das Estações*, de Milton Nascimento. Foi orientado que as crianças fechassem seus olhos para ouvirem e criarem imagens mentais da música e, na sequência, as que desejassem poderiam socializar a experiência:

Participante: *Quando veio o verão, eu me imaginei na praia.*

Pesquisadora: Que legal!

Participante: *E eu imaginei uma linha separando cada estação e no verão, eu imaginei crianças correndo e a mãe colocando as coisas pra secar. No inverno, eu visualizei a minha vó fazendo chocolate quente. No outono, imaginei um monte de sol e na primavera, um monte de flores caindo assim...*

Pesquisadora: Olha! Que legal! Você imaginou as estações do ano então. Quem mais quer falar?

Participante: *Eu imaginei a Maria Fumaça.*

Pesquisadora: E por que você imaginou a Maria Fumaça?

Participante: *Porque eu conheço uma!*

Pesquisadora: Ah, porque você conhece uma...

(REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 29/08/2019)

Conforme excerto do diálogo, as crianças criaram imagens mentais com base em seu conhecimento prévio. É o caso da participante que expressou ter imaginado a Maria Fumaça porque conhecia uma. Outras inseriram elementos que demonstraram a criatividade e a possível conexão com fatos vivenciados, textos lidos ou conhecimento adquirido informalmente. É o caso do participante que relatou imaginar uma linha separando as estações do ano e para cada estação, utilizou o conhecimento vivencial - como a mãe pendurando roupas, a avó fazendo chocolate quente. Quando fala do outono “com um monte de sol”, ele insere novamente um elemento criativo e possivelmente de desejo, pois na cidade de União da Vitória, os outonos, em geral, são nublados, dada a localização da cidade em um vale banhado pelo rio Iguaçu.

Harvey e Goudvis (2017) destacam que a linguagem poética e a escrita metafórica são profícuas para o trabalho com a estratégia da visualização e, conforme se pode constatar nessa atividade inicial, a estratégia favoreceu o acesso ou a conexão do conhecimento prévio e o processo criativo capaz de trazer alegria e personalizar a leitura.

Para a prática colaborativa, foi entregue aos participantes o texto *Quando choveram chapéus em Milão* para que realizassem leitura silenciosa e destacassem o léxico desconhecido, tentando compreendê-lo pelo contexto da palavra, conforme orientação dada na oficina de leitura anterior, quando surgiu dúvida sobre a palavra “regato”. Deste modo, várias palavras foram destacadas, discutidas e compreendidas pelos participantes como: *cantarolou, plumas, despencava, condutor e torrone*.

Contudo, para compreenderem outras como: *Milão, Bianchini, bondes, transeunte, estancou, presságio e Dom*, foram apresentadas substituições lexicais ou informações extras, por se tratar de vocábulos não usuais ou relativos a lugar específico como é o caso de *Milão*, visto que o conhecimento linguístico é fundamental para o processamento do texto. Essa ação vai ao encontro do que postula Kleiman, ao afirmar que, quando há falhas na compreensão pelo desconhecimento ou insuficiência de conhecimento linguístico, pode haver a substituição do léxico. (KLEIMAN, 2013, p. 16).

Ademais, foi explicitado aos participantes o aspecto fonológico específico da língua italiana, referente ao nome do personagem principal: Sr. Bianchini, pois os participantes haviam pronunciado com o fonema /x/.

Dando continuidade à oficina, foi realizada leitura oralizada e contínua do texto por vários componentes do grupo, até o ponto em que são apresentados os três finais

previstos pelo autor. Na sequência, os participantes ilustraram no *Diário do Leitor Atento* um final que imaginaram para a história.

QUADRO 22- SÍNTESE DAS RESPOSTAS À ATIVIDADE DE CRIAR UM FINAL PARA A HISTÓRIA POR MEIO DE ILUSTRAÇÕES

Fragmento onde houve a ruptura do texto	Final produzido pelos participantes
E os chapéus choviam, choviam... Um choveu direto na cabeça do guarda de trânsito (que a essa altura não controlava mais o trânsito, tanto que os chapéus iam para onde bem entendiam): era um quepe de general, e todos disseram que era um bom presságio, que em breve o guarda seria promovido. E então...	<i>“o guarda virou capitão quando o quepe caiu e virou líder do planeta”. (ENZO)</i>
	<i>E todos os dias em vez de cair chuva, caiu chapéu. (ELOÁ, ETHAN e ENZO)</i>
	<i>Ele (o guarda) ficou feliz por ter ganhado um quepe. (ESTER e ELLEN)</i>
	<i>“a menina que estava andando de bicicleta, quando caía chapéus em todo lugar, caiu um chapéu na frente da bicicleta e ela caiu”. (EVA)</i>
	<i>“eles construíram uma loja de chapéus e então colocaram todos os chapéus pra vender” (ELIÃ)</i>
	<i>“caiu uma touca na cabeça dele (o guarda) e ele ficou bravo”. (ELVIS)</i>
	<i>“ele (o senhor Bianchinni) começou a catar bastante chapéus e fez um estoque enorme. Foi demitido e depois teve uma ideia de fazer uma loja de chapéus”. (ENZO)</i>
	<i>“ele virou militar e foi promovido e todos juntaram todos os chapéus e viveram felizes para sempre”. (ENZO)</i>

FONTE: a autora (2019).

Os exemplos representativos na transcrição demonstram que uma mesma cena pode promover diferentes interpretações a cada leitor que utiliza a estratégia da visualização, expressando, assim, os diferentes sentidos que cada um deu ao texto.

Alguns escolheram como referência o personagem *guarda de trânsito*, que é o personagem presente no ponto de interrupção do texto; outros alunos focaram nos demais personagens como *uma menina*, ou o próprio *senhor Bianchini*, personagem principal do texto. Um ponto a ser ressaltado, foi que os participantes ENZO, ESTER, ELLEN e ENZO associaram aos elementos textuais seu conhecimento prévio referente ao uso do quepe para construírem uma representação final para o texto - na atividade preliminar desta oficina, destacou-se a utilização do quepe apenas por

militares. Essa ação dos participantes sobre o texto demonstra que os leitores são sujeitos interativos e reforça a relevância de se abordar o léxico previamente à leitura, neste caso, por meio de atividade lúdica.

Portanto, para que haja uma internalização e utilização das estratégias de leitura, reitera-se sobre a necessidade de um trabalho sistemático de mediação, realizando questionamentos e trazendo elementos que auxiliem os estudantes na ampliação de seu repertório de conhecimentos. Como por exemplo, apresentar léxico desconhecido por meio de imagens, por meio de outros textos ou a partir do próprio contexto. Enfim, tudo o que contribua para essa ampliação do local para o geral, fazendo o que Colomer e Camps (2002, p. 104) chamam de “ajudas prévias” para que os estudantes possam realizar a leitura compreensiva tendo mais recursos para isso.

No dia 13 de setembro de 2019, após período vacante, devido ao compromisso da pesquisadora com atividades acadêmicas, a oficina foi retomada com nova proposição do jogo da memória com léxico: tipos de chapéus, para inserir os participantes no tema da oficina. Nesta oficina estavam presentes apenas oito participantes.

Houve a retomada do texto a partir da leitura oralizada, feita voluntariamente por alguns participantes e depois houve o compartilhamento das ilustrações feitas na primeira etapa da leitura pelos participantes que se dispuseram a tal.

Na continuidade, foram apresentados os três finais propostos pelo autor do texto e solicitado que os participantes escolhessem um deles e ilustrassem na segunda parte do *Diário do Leitor Atento*. No primeiro final, o enfoque é para o problema da narrativa e apresenta uma digressão para explicar o motivo da chuva de chapéus. Este foi escolhido por apenas um participante. O segundo enfoca o clímax: momento em que chove, além de chapéus, outros objetos e até alimentos, o qual foi o final ilustrado pela maioria dos participantes. O terceiro final, que enfatiza o desfecho da narrativa, partindo do momento após a chuva só de chapéus, não foi escolhido por nenhum participante.

A preferência pelo segundo final, infere-se, seja por representar o momento mais significativo da narrativa e porque descreve diversos objetos e materiais cujos elementos, possivelmente, povoaram o imaginário dos estudantes facilitando, assim, o processo criativo da ilustração.

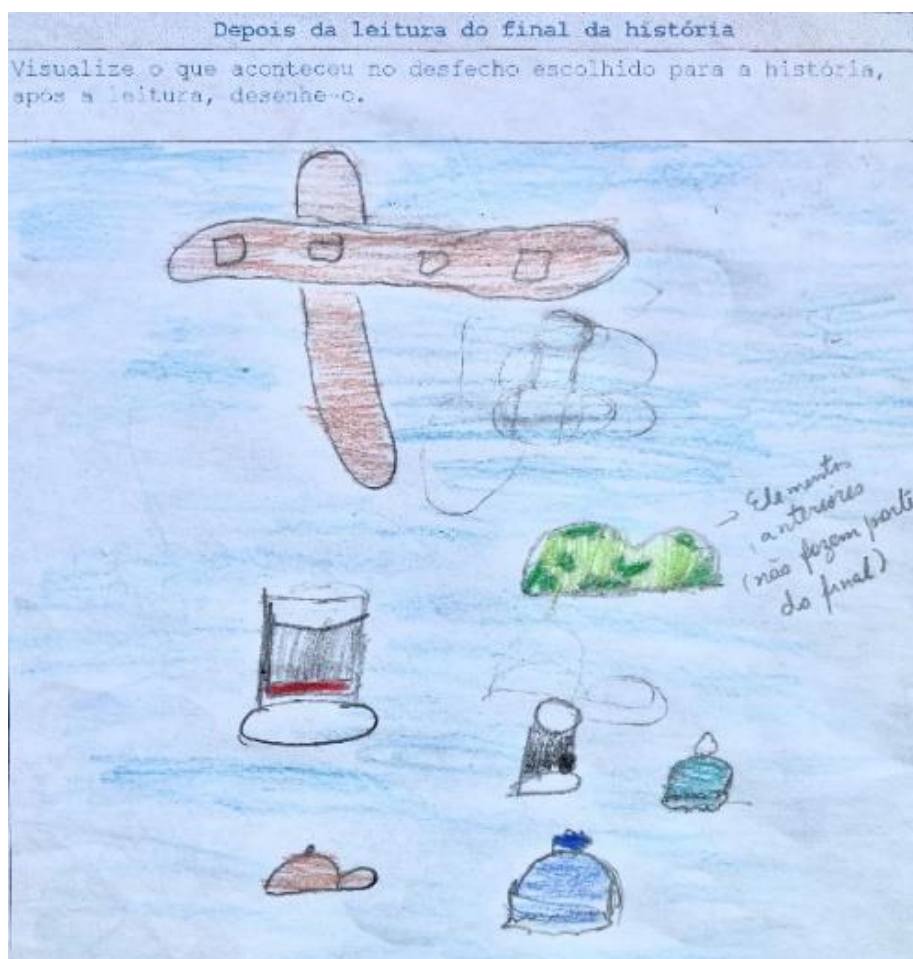
QUADRO 23 - OS TRÊS FINAIS PROPOSTOS PELO AUTOR DO TEXTO

<p>1º FINAL</p> <p>Enfoque no problema</p>	<p>Algumas horas depois, aterrissava no aeroporto de Frankfurt um gigantesco avião da Alitalia que acabara de dar a volta ao mundo coletando todo tipo de chapéus que seriam expostos ao público em uma extraordinária Mostra Internacional de Chapéus.</p> <p>O prefeito estava presente pra receber a preciosa carga. Uma banda municipal entoou o hino “Ó tú chapéu protetor de tantas cabeças de valor”! musicado pelo professor João Sebastião Baqueta. O hino, naturalmente, foi interrompido pela metade quando se descobriu que os únicos chapéus que haviam chegado à Alemanha na aeronave eram o do comandante e os dos demais membros da tripulação...</p> <p>Isso explica o motivo da chuva de chapéus verificada sobre a cidade, mas naturalmente a Mostra Internacional de Chapéus teve de ser adiada para uma data a ser definida. O piloto que por descuido tinha deixado os chapéus caírem sobre Milão, ao invés dos folhetos de propaganda da Mostra, foi severamente repreendido e condenado a pilotar durante seis meses sem quepe.</p>
<p>2º FINAL</p> <p>Enfoque no clímax</p>	<p>Naquele dia, portanto, choveram chapéus. No outro dia, choveram guarda-chuvas. No dia seguinte, caixinhas de bombons. E, depois, sem trégua, geladeiras, máquinas de lavar, aparelhos de som, pacotes de legumes picados e congelados, gravatas, pastéis, perus recheados.</p> <p>Por fim, choveram árvores de Natal carregadas com todo tipo de presente. A cidade foi literalmente inundada por toda aquela fartura. As casas ficaram abarrotadas. E os comerciantes ficaram muito tristes, depois de esperarem tanto pelo fim de ano para fazer bons negócios.</p>
<p>3º FINAL</p> <p>Enfoque no desfecho</p>	<p>Choveram chapéus até às quatro da tarde. Àquela hora, na praça da matriz, havia uma montanha mais alta que o monumento. A entrada da estação estava bloqueada por uma parede de chapéus de palha. Então, às quatro e um minuto, ergueu-se um vendaval. Os chapéus começaram a rodopiar pelas ruas, cada vez mais rápido, até que levantaram voo se se enroscando nos cabos dos bondes.</p> <p>-Estão indo embora! Estão indo embora! – o povo gritava.</p> <p>-Mas por quê?</p> <p>-Pode ser que agora estejam indo para Roma.</p> <p>-E como é que você sabe? Alguém lhe contou?</p> <p>-Mas que Roma, olhem: estão indo na direção da cidade vizinha.</p> <p>Os chapéus se elevaram acima dos telhados, como uma imensa revoada de andorinhas, e voaram para longe, e ninguém sabe onde foram parar, porque jamais chegaram nem à cidade vizinha nem a qualquer outra, porque nunca mais foram vistos em lugar algum. Os chapeleiros de Milão respiraram aliviados: aquele dia, para eles, não tinha sido nada engraçado.</p>

FONTE: Histórias para brincar, de Gianni Rodari (2017).

Foram escolhidas três ilustrações para uma análise interpretativa das visualizações realizada pelos participantes.

FIGURA 19 - ILUSTRAÇÃO BASEADA NO 1º FINAL PROPOSTO PELO AUTOR (ENZO)



FONTE: imagem digitalizada pela autora (2019).

O participante ENZO optou por ilustrar o primeiro final apresentado pelo autor do texto, mas utilizou-se não apenas dos elementos propostos, mas também de outros presentes no enredo. É o caso da chuva de chapéus. Como o autor fez uma digressão para explicar o motivo da chuva de chapéus, pode ter influenciado o caminho da imaginação da criança que ilustrou a cena sem que essa fizesse parte do final da história.

Outra inferência que se faz é que, como o leitor constrói significados, é possível que tenha feito uma escolha proposital a partir do texto e do seu contexto, utilizando a liberdade criativa, permitindo que esses elementos fizessem parte do seu final, o que se constituiria em uma interpretação plausível e permitida pelo texto literário. Contudo, a orientação dada para a atividade era a de ilustrar o final escolhido

para o texto, observando-se atentamente os elementos presentes; diferente da primeira etapa em que os participantes poderiam criar um final para a história.

FIGURA 20 - ILUSTRAÇÃO DA PARTICIPANTE (ELOÁ)
BASEADA NO 2º FINAL APRESENTADO PELO



FONTE: imagem digitalizada pela autora (2019).

A participante ELOÁ visualizou apenas os objetos que, segundo a narrativa, caíam deixando as casas abarrotadas e não contemplou a consequência desse fato, como a tristeza dos comerciantes que deixaram de vender e faturar. Possivelmente, fez conexão com a experiência sensorial da chegada do Natal, quando se compram além dos presentes, objetos para a casa etc., deixando de lado o aspecto da tristeza dos comerciantes.

Contudo, partindo do pressuposto pontuado por Girotto e Souza (2010, p. 85), de que “as imagens criadas pelos leitores, por meio da visualização, são profundamente pessoais e fazem com que a experiência da leitura se torne mais

No final da oficina, foi realizado momento de compartilhamento em que os participantes foram convidados a apresentar sua ilustração e falar como o uso da estratégia de visualizar auxiliou na compreensão e na produção da ilustração e foi lido o final favorito do autor do texto.

A maioria das crianças relatou que a visualização foi importante para entender melhor o texto e ajudar a lembrar do que leu. Outras não souberam expressar exatamente em que a estratégia contribuiu, mas fizeram uso para auxiliar na compreensão do texto. Contudo, conforme já abordado anteriormente, o ensino explícito não compreende desenvolver a memorização de conceitos ou outra habilidade semelhante, mas sim, engajar-se na aprendizagem por meio de uma prática guiada e assistida, entre outros elementos. (GUIMARÃES; MEDINA, 2019).

O procedimento de visualizar, embora pareça fácil, precisa ser explicitado e incentivado frequentemente para que os estudantes tenham o hábito de visualizar todos os aspectos trazidos pelo texto o que auxilia na compreensão em leitura.

No pré-teste, o texto proposto para a leitura: *O Lobo e os sete cabritinhos*, narra que o lobo, protagonista da história, procura dois profissionais para ajudá-lo a se disfarçar: o padeiro, para cobrir sua pata com massa fresca e o moleiro, para cobri-la com farinha branca. Com base no argumento de Girotto e Souza (2010, p. 85) de que “visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência”, foi proposta uma questão em que foram apresentadas três imagens de profissionais em seu local de trabalho: um padeiro, um moleiro e um oleiro. As crianças tinham que inferir qual das imagens se referia ao moleiro, utilizando a estratégia da visualização e tendo como suporte os elementos visuais e os textuais. Teriam, ainda, que justificar sua escolha.

Dos treze participantes do GE, oito acertaram a questão e destes, seis utilizaram como referência a farinha branca citada no texto e ilustrada na imagem, isto é, utilizaram elementos contextuais para justificar a escolha. Um exemplo: *e/ele é o moleiro da história porque o lobo pediu farinha branca* (ENZO).

Cinco participantes se equivocaram e marcaram a imagem do padeiro desconsiderando o aspecto contextual, uma vez que o padeiro foi apresentado segurando um pacote de baguetes e não havia farinha na composição da imagem: *Escolhi a imagem A (padeiro) porque a figura é em uma padaria* (ELVIS).

Do GC, sete participantes acertaram a questão, e seis deles também fizeram referência à farinha branca. No caso dos alunos que se equivocaram, a maioria

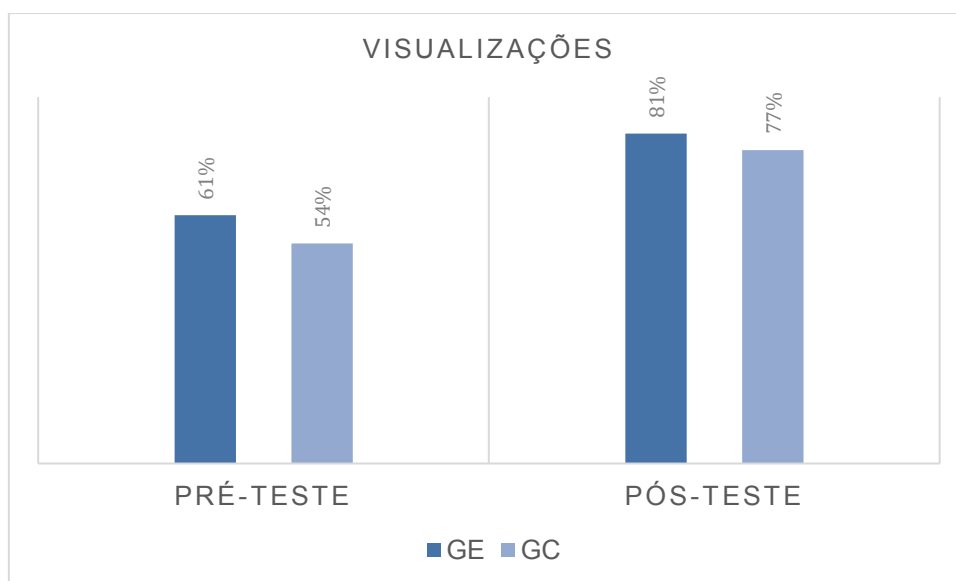
apontou a imagem do padeiro como no GE - o que é um fato curioso, uma vez que o padeiro tinha sido apresentado no texto como o que colocou massa branca na pata e o moleiro que, por mais que seja um profissional pouco conhecido, foi apresentado no texto sendo obrigado a pôr farinha branca na pata do lobo.

A visualização é a forma como o leitor percebe e imagina o texto e a ilustração é a materialização dessa percepção. Com base nisso, no pós-teste, a questão solicitava que os estudantes visualizassem e ilustrassem uma cena do texto. A cena referia-se ao aparecimento de um gato, que se materializou pela verbalização do protagonista da história, que tinha o poder, após uma queda, de dar existência a tudo o que falava.

Do GE, oito participantes ilustraram a imagem exatamente como descrevia o texto e cinco deles tiveram a questão considerada parcialmente adequada, porque não contemplaram algum elemento contextual. Do GC, sete participantes alcançaram o objetivo da questão, e seis tiveram a questão considerada parcialmente pelo mesmo motivo apontado no GE.

Conforme se pode observar no gráfico três, ambos os grupos ampliaram seu desempenho em relação ao pré-teste. O GE ampliou o uso em 20%, enquanto o GC ampliou em 23%. Mesmo assim, o GE apresentou melhor índice geral que o GC.

GRÁFICO 3 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA VISUALIZAÇÕES



FONTE: a autora (2020).

Os dados apresentados no pós-teste demonstraram que, mesmo tendo sido enfatizado na oficina de leitura sobre a necessidade de o leitor considerar o máximo possível de referentes textuais para que possa ter uma compreensão clara e possa produzir sentido ao texto, nem todos os participantes do GE atentaram para os elementos contextuais em sua totalidade, em seu processo de visualização.

Neste sentido, Balsan (2018) discorre sobre a importância de o docente priorizar práticas de leitura com o uso da estratégia de visualização, como, por exemplo: contar histórias, solicitar que os alunos desenhem ou ilustrem o final de uma história, estimulando a leitura de textos que contenham diferentes linguagens, como a verbal e a visual. É necessário explorar essas linguagens sistematicamente para que os estudantes ampliem sua habilidade de ler e interagir com diferentes configurações de textos, como os multimodais.

4.3.4 Oficina de leitura: Fazer inferências

QUADRO 24 - ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA – ESTRATÉGIA FAZER INFERÊNCIAS

OFICINA DE LEITURA 4
<p>Estratégia de leitura: Fazer Inferências Duração aproximada: 200 minutos Objetivo geral: vivenciar situações de leitura em que demandem a construção do significado de textos através do pensamento inferencial.</p> <p>Objetivos específicos: - Participar de atividade lúdica que utiliza o pensamento inferencial em situações cotidianas; - Realizar leitura de textos inferindo as informações implícitas com base em seu conhecimento prévio e nas pistas do texto.</p>
<p>1. Conectar-se e envolver-se Atividade lúdica: Caixa dos mistérios (baseado na pedagogia montessoriana) Duração aproximada: 30 minutos Recursos: caixa com objetos variados - Levar a caixa dos mistérios com objetos e solicitar voluntários para participar. O estudante deverá ser vendado e pegar um objeto e, sem vê-lo, responder às seguintes perguntas: O que você infere que seja o objeto? O que te levou a essa conclusão?</p>
<p>2. Modelagem participativa Duração aproximada: 30 minutos Texto: tirinha da turma da Mônica de Maurício de Souza - Apresentar a tirinha da turma da Mônica e fazer a leitura com os participantes, expressando os pensamentos mesclados às pistas do texto e incentivando-lhes a fazer o mesmo.</p>
<p>3. Prática guiada e colaborativa Duração aproximada: 50 minutos - Propor atividade colaborativa utilizando Adivinhas. Será feita a leitura e coletivamente as inferências que serão registradas <i>no Diário do Leitor Atento</i>.</p>
<p>4. Leitura independente Duração aproximada: 60 minutos Texto: Cinderela de Monteiro Lobato - Entregar o texto aos participantes e solicitar que grifem as palavras desconhecidas e encontrem pistas no texto que ajudem a compreender seu sentido. O percurso deverá ser registrado no <i>Diário do Leitor Atento</i>.</p>
<p>5. Compartilhamento Duração aproximada: 30 minutos - Socializar suas inferências compartilhando com os colegas o percurso cognitivo que os levou à realização da inferência.</p>

FONTE: a autora (2019).

QUADRO 25 - MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO – ESTRATÉGIA FAZER INFERÊNCIAS

DIÁRIO DO LEITOR ATENTO		
Nome: _____ Estratégia de leitura: Inferência		
Texto 1: Adivinhas		
O que é, o que é?	Meus conhecimentos prévios	Posso inferir que é
Tem cintura fina e pernas alongadas. Vive tocando cornetas e levando bofetadas		
Abre e fecha feito janela, mas ninguém põe a mão neles.		
Tem coroa e não é rei, tem espora e não é cavaleiro, cava o chão e não acha dinheiro.		
No campo me criei, cercada de verdes laços. Quem mais chora por mim é quem me faz em pedaços.		
Texto 2: Cinderela		
Palavra	Frase do texto	O que eu inferi

FONTE: elaborado pela autora (2019).

No dia 20 de setembro de 2019, foi realizada a primeira parte da oficina “*fazer inferências*”, com a proposição da atividade lúdica *Caixa dos Mistérios*, descrita no roteiro da oficina. O objetivo era que as crianças utilizassem o pensamento inferencial para descobrir de que objeto se tratava. Nesta atividade, os participantes tiveram mais facilidade para identificar o objeto do que justificar por meio da pergunta: *o que te levou a pensar assim?* Isso demonstra a relevância dessa pergunta que direciona o pensamento do leitor ao texto, nesse caso, o seu conhecimento sobre o objeto para encontrar um referente em que basear sua resposta.

Após a conclusão da atividade, a pesquisadora propôs uma reflexão levando as crianças a pensarem sobre a estratégia que usaram para descobrir qual era o objeto que escolheram e relacionar essa mesma estratégia à usada para a leitura do texto escrito que é composta por dois elementos: o que o leitor já conhece sobre o

assunto – o conhecimento prévio - e as pistas do texto. Para modelar a leitura inferencial foi proposta a tirinha da turma da Mônica:

FIGURA 22 - TIRINHA DA TURMA DA MÔNICA



FONTE: Página da Turma da Mônica.¹³

Pesquisadora: O que estamos lendo nessa tirinha?

Participante: Socorro; cabrum e obrigado.

Pesquisadora: Sim, é o que está escrito nos balões, mas vamos ler também as imagens. Por que ele falou socorro?

Participante: É que ele, o Cascão tá em perigo.

Pesquisadora: O que nos faz pensar que o Cascão está em perigo é a imagem. O que a imagem mostra?

Participante: Ele tá pendurado no galho, profe.

Pesquisadora: Ele está pendurado e parece que tem penhasco, né? Talvez é por isso que ele está pedindo socorro. No segundo quadrinho, lemos CABRUM. O que é isso?

Participante: É um trovão.

Pesquisadora: O que nos faz acharmos que é um trovão?
(não houve respostas)

Pesquisadora: Porque está escrito em letra maiúscula e em negrito, indicando que houve um som alto. Na sequência, lemos o Cascão dizendo “obrigado” ao Cebolinha que lhe alcançou um guarda-chuva. Eu acho que o Cascão ficou satisfeito com o guarda-chuva. Vocês também acham isso?

Participante: Sim!

Pesquisadora: O que nos faz pensar assim?

Participante: É porque ele tá sorrindo.

Pesquisadora: O que podemos inferir aqui?
(Silêncio...)

Pesquisadora: Podemos inferir que ele vai esperar a chuva passar para depois sair dali. E o que nos leva a pensar isso?

Participante: Ah! É porque o Cascão não gosta de tomar banho!

Pesquisadora: Isso mesmo! Lembramos que esse personagem não gosta nem de encostar em água, imaginem tomar uma chuva....

(REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 20/09/2019).

¹³ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=33>. Acesso em 29 ago. 2020.

A leitura compartilhada da tirinha proporcionou aos estudantes uma reflexão inicial a respeito do pensamento inferencial, sobretudo pela proposição da pergunta: “*o que nos faz pensar assim?*” que, conforme já dito, direciona o leitor a buscar uma referência textual para justificar sua resposta.

Observe-se que para a pergunta: *o que nos faz achar que é um trovão?* Os participantes não tinham uma resposta imediata, que, no caso, seria percebida pelo uso dos recursos linguísticos como o negrito e as letras maiúsculas. Porém, no decorrer do diálogo, observa-se que a incidência de respostas e justificativas aumentou em virtude da leitura compartilhada em que os participantes menos experientes começaram a usar o pensamento inferencial, retornando ao texto verbal e não verbal para justificar suas respostas com base no mesmo procedimento utilizado pela pesquisadora, neste caso, a leitora mais experiente.

Para a leitura guiada foram propostas adivinhas, gênero que além de permitir a exploração do carácter lúdico da língua, pressupõe a leitura inferencial. Foi entregue o *Diário do Leitor Atento*, contendo os textos. Na sequência, foi solicitado que os participantes grifassem as palavras que considerassem importantes, como palavras-chave, anotando seu conhecimento prévio relativo a elas.

QUADRO 26 - MODELAGEM PARTICIPATIVA POR MEIO DO GÊNERO ADIVINHAS

Adivinhas	Conhecimento prévio dos participantes	Inferência realizada
1) Tem cintura fina e pernas alongadas. Vive tocando cornetas e levando bofetadas.	Violão, espantalho, garrafa, girafa, pessoa que leva surra, minha prima, som alto e horripilante, a Laura do 5º ano, chocalho, aranha.	O violão, a professora, Cebolinha, Visconde de Sabugosa, Lula Molusco.
2) Abre e fecha feito janela, mas ninguém põe a mão neles.	Porta alçapão, elevador, boca, olho, borboleta, asas, vagalume.	Vagalumes, porta, olho, olhos.

FONTE: a autora, 2019.

Conforme se pode observar nos dois exemplos apresentados, os participantes realizaram as inferências acessando basicamente seu conhecimento prévio, mas não o associando às pistas textuais. Pode-se observar isso na resposta “*violão*”, dada à adivinha, que aparece tanto na coluna *conhecimento prévio dos participantes*, quanto na coluna *inferência realizada*, demonstrando que a criança não observou todos os

aspectos do texto, uma vez que ao colocar “violão” como resposta, desconsiderou a expressão “*tem pernas alongadas*”, aspecto que a levaria a refutar a resposta, uma vez que, o violão não tem pernas. Ainda que fossem aceitáveis as demais ideias como: vive tocando cornetas e levando bofetadas, pois, a palavra tocar pode pertencer ao campo semântico da palavra violão; a expressão *levando bofetadas* pode ter levado a criança a fazer a relação da bofetada com os toques ou batidas mais potentes do violão.

Esse fato corrobora a afirmação de Duran (2009 p. 8) de que se o leitor não tem conhecimento a respeito de um universo, realiza menores quantidades de inferências, pois há pouca adequação entre texto e leitor e isso pode implicar negativamente na compreensão da leitura.

Com base nessa percepção, houve a mediação da leitura levando-se as crianças a observarem todos os elementos do texto para chegar à compreensão, conforme a transcrição do diálogo referente ao primeiro texto, na sequência:

Pesquisadora: O violão tem cintura fina?
Participante: *Sim!*
Pesquisadora: Ele tem pernas alongadas?
Participante: *Não!*
Pesquisadora: Tem barulho irritante?
Participante: *Não, ele toca música.*
Pesquisadora: Então, será que é o violão?
Participante: *Não!*
Pesquisadora: O violão leva bofetada?
Participante: *Não, a gente toca. É o Cebolinha!?*
Pesquisadora: O Cebolinha... O Cebolinha tem cintura fina?
Participante: *Não.*
Pesquisadora: Então, pode ser o Cebolinha?
Participante: *Não!*
Pesquisadora: Vocês sabem quem é?
Participante: *Não! Quem?*
Pesquisadora: Vou dar mais uma pista...É um inseto.
Participante: *Ah!!! É o Grilo?*
Pesquisadora: Vamos ver se o grilo se encaixa aqui...
Participante: *O pernilongo!*
 (REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 20/09/2019).

Conforme se pode observar no diálogo, a criança não possui naturalmente o discernimento de que a compreensão de aspectos implícitos do texto não se baseia apenas em seu conhecimento sobre os aspectos do texto. Dessa forma, o encaminhamento de questionar as respostas dos participantes levou-os, novamente, ao texto para testarem suas hipóteses, colocando em prática o que argumentam Girotto e Souza (2010, p. 76): que os professores devem ensinar com intencionalidade

“como agir durante a leitura, mostrando-lhes as dicas que cada texto possui e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas”. Ao testarem suas hipóteses com base em aspectos textuais, além de seus conhecimentos apenas, as crianças deixaram de adivinhar para realizar inferências.

Para o segundo texto, foi realizado o mesmo procedimento, mas a ênfase foi para a concordância nominal, pois o texto trazia como pista a contração “neles”, o que levou os participantes a excluírem a hipótese de ser a porta ou o olho e concluíram se tratar dos olhos.

Como finalização do primeiro encontro, foram propostas mais algumas adivinhas oralmente, por meio de pistas, e os participantes foram testando suas hipóteses até chegar a inferências coerentes com as possibilidades do texto.

O segundo encontro foi realizado no dia 30 de setembro de 2019, com a retomada do módulo *modelagem colaborativa*, em que foram projetados textos curtos: bilhete, anúncio e convite de aniversário com questões de múltipla escolha, que foram lidas e testadas pelo grupo que realizou inferências com a mediação da pesquisadora.

Em seguida, foi entregue o *Diário do Leitor Atento* e foi proposta a leitura individual do texto *A Cinderela*, de Monteiro Lobato, cuja escolha foi motivada pela experiência da primeira oficina (quando foram apresentadas as princesas contemporâneas, fruto da adaptação dos clássicos) e, além disso, adequa-se perfeitamente ao trabalho com a estratégia de leitura proposta. O intuito também foi mostrar às crianças que a adaptação e a intertextualidade, tão presentes na literatura, no teatro e no cinema, não é fato novo, pois Monteiro Lobato já fazia e empregava esses recursos no início do século XX.

Proposta a leitura e solicitado que os participantes lessem e grifassem as palavras desconhecidas e que, na sequência, encontrassem pista(s) no texto das quais inferissem o significado. Este direcionamento proporcionou mais clareza aos participantes para realizarem suas inferências, o que reforça a importância de o docente estar atento às necessidades dos estudantes em seu processo de aprendizagem e de construção dos conhecimentos; porquanto, “se as crianças não entendem, é necessário repensar as instruções e transformá-las”. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 57).

Foram apresentadas, na sequência, as palavras ou expressões que se repetiram na atividade, e as inferências realizadas:

QUADRO 27 - PALAVRAS E EXPRESSÕES INFERIDAS DO TEXTO A CINDERELA DE MONTEIRO LOBATO

Palavra ou expressão	Pistas do texto	O que eu inferi
Alêikan Asalam	Saudação oriental	Boa tarde. Bom dia. Seja bem-vinda. Olha a Cinderela!
Cômodos	É um sapatinho Não eram cômodos Faziam calos.	O sapatinho incomodava. Camurça. Confortável. Que faziam calos. Incomodar.
Espaldar	Cadeira. Tipo de cadeira. Cadeira marcada com as iniciais.	Madeira. Couro. Um tipo de cadeira. Cadeira de palha. Cadeira com encosto

FONTE: a autora (2019).

Para a primeira expressão *Alêikan Asalam*, os participantes basearam-se no contexto para inferir um possível significado, o que corroborou o argumento de Kleiman (2013, p. 112) de que “muitas vezes o significado da palavra não é necessário para entender o texto: apenas o significado aproximado, o que ele representa, é suficiente para a leitura”. Portanto, todas as inferências: *boa tarde, bom dia, seja bem-vinda e olha a Cinderela!* são possíveis, uma vez que o texto não menciona em que período do dia Cinderela chegou ao sítio, mas menciona que ela usou uma saudação oriental.

No que se refere ao termo *cômodos*, alguns participantes apenas repetiram informações que estavam no texto, realizando inferências incoerentes: eram *de camurça* e *faziam calos*; mas a maioria deles realizou a inferência plausível, a partir da associação com palavras do mesmo campo semântico da palavra *cômodos*, inferindo que seriam incômodos, que incomodavam ou, ainda, que eram confortáveis. Nesse último caso, houve a associação, no entanto, o texto dizia que os sapatinhos não eram nada cômodos, fato negativo que passou despercebido pelo(a) participante.

O termo que causou maior dificuldade foi *espaldar* por se tratar de termo não utilizado no cotidiano dos participantes. Por isso, foi fornecida uma pista lexical importante de que *espalda* na língua espanhola significa *costas*. Contudo, a maioria dos participantes respondeu: *cadeira de palha, cadeira de couro* ou *cadeira de madeira*, inferência de nível sintático. Os sintagmas “cadeira de palha” e “cadeira de madeira” funcionam como nomes especificados pelo adjunto adnominal – de palha, ou de madeira. Assim, provavelmente as crianças entenderam “espaldar” como o

material de que a cadeira seria feita e não como o ato de encostar. Assim, apenas uma criança inferiu que cadeira de espaldar se tratava de cadeira com encosto.

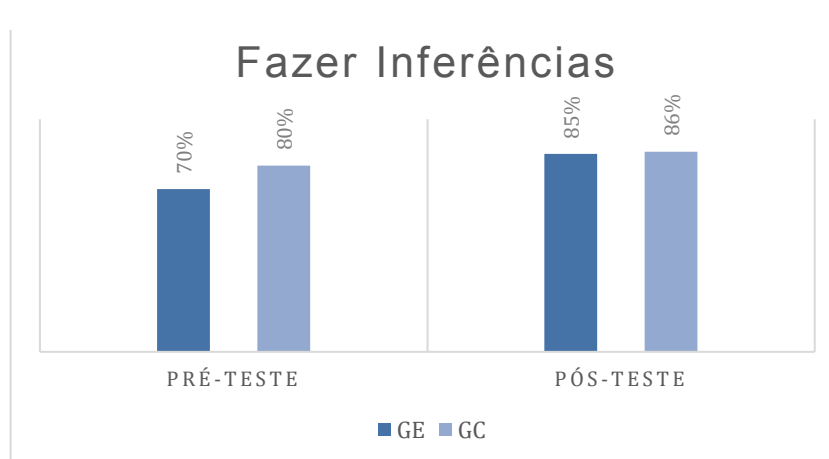
O exemplo acima explicita o que afirmam Spinillo e Mahon (2007, p. 470), que a capacidade das crianças estabelecerem inferências varia de acordo com a informação inferencial a elas solicitada e que essa capacidade se desenvolve com o passar do tempo e com a progressão escolar. Portanto, a necessidade da mediação do docente durante a leitura, apontando caminhos e perspectivas para facilitar esse desenvolvimento.

No módulo *compartilhamento*, a pesquisadora fez leitura oralizada do texto, pausando nas palavras que as crianças indicavam e realizando a pequenos diálogos e reflexões para testar se as inferências eram consistentes ou não.

Foi um momento importante de reflexão sobre o processo de leitura e sobre o conteúdo do texto, pois nem todas as inferências foram consistentes, mas a mediação foi fundamental para refletir sobre os sentidos e o percurso para alcançá-los, observando as dicas que o texto trazia e proporcionando a reflexão por meio da pergunta recorrente: o que te levou a pensar assim?

No pré-teste e no pós-teste a estratégia foi contemplada por meio de duas questões. O resultado geral dos dois grupos, conforme o gráfico quatro, demonstra que os participantes do GE ampliaram o índice de acertos em maior proporção que o CG, dado que no pré-teste, atingiram 70% e no pós-teste, 85%, conseguindo um aumento de 15%. Enquanto o GC no pré-teste atingiu 80% e no pós-teste, 86%, apresentando um crescimento de 6% apenas.

GRÁFICO 4 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA FAZER INFERÊNCIAS



FONTE: a autora (2020).

No pré-teste, a primeira questão era de múltipla escolha e apresentava quatro títulos para o texto, relacionados com o protagonista do conto, o lobo, para que o leitor fizesse a escolha de um deles com base em seus conhecimentos prévios e em aspectos textuais. Todos os participantes do GE e do GC acertaram a questão.

Deduz-se que o êxito dos grupos nessa questão se deva ao fato de se tratar de um personagem conhecido de outros contos e também, porque o título escolhido, *O lobo e os sete cabritinhos*, tem a mesma estrutura sintática de outros títulos amplamente conhecidos do público infantil, como *O lobo e o cordeiro*; *O lobo e a raposa*, etc. Essa familiaridade pode ter levado os participantes a fazerem uma inferência por associação, advinda de saliências lexicais ou por associação de ideias, conforme Marcuschi (2008).

A segunda questão era aberta e trazia duas expressões usadas pelo lobo, que no texto base bate à porta dos cabritinhos, dizendo haver trazido “muitas coisas boas”; em outra parte do texto, “uma coisa” e solicitava que o leitor inferisse o significado dessas expressões. As respostas plausíveis deveriam referir-se a doces ou presentes que o lobo trouxe para tentar entrar na casa dos cabritinhos.

Do GE, cinco participantes conseguiram inferir corretamente, como por exemplo, nas passagens: *queria dizer que tinha comida* (ENZO e ETHAN); *que trouxe vários presentes* (ELOÁ). Os demais participantes apenas repetiram a expressão do texto: *muitas coisas boas* (ESTER) e *uma coisa para cada um* (ERICK). Nesse caso, possivelmente, os participantes não acessaram ou não dispunham de conhecimento prévio sobre o uso de tal expressão e utilizaram apenas dos referentes textuais, não se configurando, dessa forma, uma inferência.

Do GC, sete participantes acertaram a questão e inferiram que “as coisas” fossem comidas ou presentes. Os demais apontaram em suas respostas, não a causa, mas a consequência da atitude do lobo que era entrar na casa e comer os cabritinhos, conforme se pode observar nas respostas: *o lobo quis dizer que a surpresa era que ele quer comer ele* (CARLOS) e *para eles abrir a porta* (CID). Essas respostas ilustram a conclusão de Marcuschi (2008, p. 253) de que “embora haja vários tipos de inferências, no nosso dia a dia, procedemos muito mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito”.

No pós-teste, a primeira questão era aberta e solicitava que o leitor inferisse se a história se passava no campo ou na cidade, além de indagar o que o levou a pensar assim.

Do GE, nove dos treze participantes acertaram a questão, afirmando que a história se passava na cidade e justificando que Rinaldo, o protagonista da história, e sua tia foram à casa do professor que morava em um prédio, tipo de moradia que não existe no campo. Três participantes tiveram a metade da questão considerada correta, porque responderam corretamente que a história se passou na cidade, mas, usaram outras referências não consistentes para justificar a resposta como: *na cidade porque fez um tombo grande* (ENOS); *na cidade porque tem pista de bike* (ELIS). E, ainda, um participante não respondeu à questão.

Esses exemplos demonstram que esses participantes recorreram apenas ao seu conhecimento prévio para basear sua resposta. No entanto, os demais que acertaram a questão conseguiram realizar a inferência, que segundo Harvey e Goudvis (2017, p 153, tradução nossa) ¹⁴“é a união do conhecimento prévio com as pistas no texto para ter uma ideia do que não está explícito pelo autor. Inferências precisam estar vinculadas ao texto”.

Do GC, doze participantes acertaram a questão, justificando-a corretamente, o que demonstra que o grupo desenvolveu melhor a habilidade em realizar a leitura inferencial.

Nesse sentido, é importante que o docente solicite justificativas em questões que exigem a leitura inferencial, sobretudo do leitor menos experiente, pois isso redireciona o leitor de volta ao texto para buscar elementos que embasem sua resposta - o que, possivelmente, não faria se não tivesse que justificá-la.

A segunda questão do pós-teste era objetiva de múltipla escolha e solicitava que os participantes inferissem o significado de uma expressão do texto. Do GE, doze participantes acertaram a questão e um errou. E do GC, onze participantes acertaram e dois erraram.

De modo geral, os resultados indicam que os participantes de ambos os grupos são capazes de realizar inferências produzindo respostas coerentes com o texto. Todavia, o grupo GE ampliou o índice de acertos em maior proporção que o GC e, provavelmente, a intervenção por meio da oficina de leitura levou os participantes não apenas a saber o que é uma inferência, mas realizá-la de forma mais efetiva.

¹⁴ “Merging background knowledge with clues in the text to come up with an idea that is not explicitly stated by the author. Reasonable inferences need to be tied to the text”.

Portanto, em consonância com a colocação de Balsan (2018), é necessário o trabalho sistematizado para intensificar o uso da estratégia de inferência, uma vez que o pensamento inferencial é complexo e exige que o leitor volte ao texto para encontrar as pistas e combiná-las com seu conhecimento para realizar as inferências pertinentes (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

4.3.5 Oficina de leitura: Questões ao texto

A seguir os quadros referentes ao roteiro da oficina e ao diário do leitor atento:

QUADRO 28 - ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA: QUESTÕES AO TEXTO

OFICINA DE LEITURA 5
<p>Estratégia de leitura: Questões ao texto Duração aproximada: 100 minutos Objetivo geral: -Compreender que o leitor pode fazer perguntas ao texto enquanto lê e através desse diálogo é possível aprofundar mais o seu entendimento.</p> <p>Objetivos específicos: -Vivenciar momentos de contato com a estratégia, por meio de atividade lúdica; -Realizar leitura compreensiva fazendo perguntas amplas e específicas ao texto.</p>
<p>1. Conectar-se e envolver-se Atividade lúdica: Adivinhem quem é? (versão adaptada) Duração aproximada: 20 minutos Recursos didáticos: folhas de papel - Dividir os participantes em dois grupos. Cada um deverá escolher um personagem famoso escrevendo seu nome em papel e entregar à professora-pesquisadora. - Iniciar a atividade explicando que cada um deverá adivinhar quem é o personagem do grupo oposto, fazendo perguntas. O grupo interrogado deverá responder com apenas com sim ou não, sem revelar a identidade do personagem. Além disso, deve classificar as perguntas do grupo oposto como fracas ou fortes conforme o grau de complexidade.</p>
<p>2. Modelagem Duração aproximada: 10 minutos Livro: <i>Tão, tão grande</i> -Projetar e ler para os estudantes a capa do livro e propor perguntas antes da leitura: o que seria tão, tão grande? Será...? Deixar os participantes fazerem suas perguntas.</p>
<p>3. Prática guiada e colaborativa Duração aproximada: 40 minutos -Os participantes receberão o texto em quatro partes e deverão ler e propor perguntas antes e durante a leitura, anotando-as no <i>Diário do Leitor Atento</i>.</p>
<p>4. Prática independente Duração aproximada: 10 minutos - Solicitar que escrevam pergunta(s) após a leitura do texto e a(s) registrem no <i>Diário do Leitor Atento</i>.</p>
<p>5. Compartilhamento: Duração aproximada: 20 minutos - Socializar a atividade, lendo as perguntas e respondendo, junto à reflexão sobre o tema do texto.</p>

Fonte: a autora (2019).

QUADRO 29 - MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO- OFICINA DE LEITURA QUESTÕES AO TEXTO

DIÁRIO DO LEITOR ATENTO		
Leitor(a) atento(a): _____ Livro: Tão, tão grande Autora: Catarina Sobral Estratégia: Perguntas ao texto		
Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura

FONTE: a autora (2019).

A oficina de leitura com ênfase no uso da estratégia de fazer questões ao texto ocorreu no dia 03/10/2019 com a proposta de leitura do livro *Tão, tão Grande*, de Catarina Sobral, que faz uma paráfrase com a obra *Metamorfose*, de Franz Kafka, e trata sobre o crescimento e a transição da infância por meio do personagem Samuel, um menino que certo dia acorda transformado em um gigantesco hipopótamo.

A escolha da obra deu-se porque propicia, desde a leitura da capa, vários questionamentos a respeito do tema, inclusive, alguns estão explícitos pelo personagem. Essa característica se adequa ao objetivo da oficina que consiste em o leitor realizar perguntas antes, durante e depois da leitura. O texto foi transcrito e impresso, para facilitar a leitura pelos participantes, e apresentado com o uso do projetor na etapa final de compartilhamento das perguntas e respostas.

Iniciou-se a oficina com a atividade lúdica: *adivinhem quem é?* Em que os participantes foram divididos em dois grupos e consistia em cada grupo elaborar perguntas para descobrir a identidade do personagem oculto do grupo oposto. O grupo que respondia deveria ainda, julgar se as perguntas feitas eram fáceis/fracas ou difíceis/fortes.

A atividade foi realizada sem dificuldades, por tratar de uma brincadeira conhecida do grupo. Após a finalização, a pesquisadora conversou com o grupo sobre a importância da curiosidade como uma porta para o conhecimento. Também propôs a reflexão ao grupo de que o leitor pode e deve fazer perguntas, quando lê um texto e não apenas responder as perguntas do professor ou do livro depois que leu.

A pesquisadora enfatizou, ainda, que assim como na brincadeira foram realizadas perguntas fáceis e difíceis, o leitor pode, ao ler o texto, formular perguntas ¹⁵“magras”, que são as que se encontram as respostas explícitas no texto, ou “gordas” que exigem uma elaboração de pensamento e demandam a realização de uma leitura mais atenta ou da inferência (GOUDVIS: HARVEY, 2017).

Para a modelagem foi proposta a leitura da capa do livro, com pergunta se alguém já conhecia a história e explorando os elementos verbais como o título, autora e editora.

FIGURA 23 - CAPA DO LIVRO UTILIZADO PARA O TRABALHO COM A ESTRATÉGIA DE LEITURA QUESTÕES AO TEXTO



FONTE: Sobral (2016).

¹⁵ As autoras Harvey e Goudvis (2017) utilizam o termo “thick and thin” para referir-se aos dois diferentes tipos de perguntas.

Durante o processo de leitura da imagem, estabeleceram-se diálogos, dos quais se apresenta um excerto:

Pesquisadora: O que podemos ver?

Participante: *Uma sombra.*

Pesquisadora: De quem é essa sombra? (essa pergunta é anotada no quadro-negro)
(silêncio)

Pesquisadora: Tão, tão grande... será que é uma grande notícia? (registro da pergunta)

Participante: *Não.*

Pesquisadora: Que perguntas mais podemos fazer olhando para essa capa? Tão, tão grande...

Participante: *Será que é um grande animal?*

(Pergunta registrada)

Participante: *Eu acho que é um homem e um cachorro*

Pesquisadora: Ah, você acha isso?

Participante: *Um alienígena!*

Pesquisadora: Agora é hora de fazer o que mesmo?

Participante: *Perguntas!*

Participante: *Será uma nave de alienígena?*

(pergunta registrada)

Pesquisadora: Olhem quantas perguntas podemos fazer mesmo antes de ler o texto.

(REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 03/10/2019).

A tendência do grupo foi levantar hipóteses como: *eu acho que é um homem e um cachorro...* ou *um alienígena!* No entanto, a partir dessa última hipótese, houve o direcionamento para a formulação de pergunta, que resultou em: *será uma nave de alienígenas?*

Neste sentido, Solé (1998, p. 111) argumenta que “a partir das previsões, e inclusive à margem delas, pode ser útil formular perguntas concretas a que se gostaria de responder mediante a leitura”. Portanto, levantar hipóteses é fundamental, conforme já mencionado e comprovado por meio das atividades da primeira oficina - ativação de conhecimentos prévios. É relevante elaborar perguntas porque as perguntas suscitam dúvidas e a instigam a busca por respostas.

Na sequência, foi apresentado o texto fragmentado em quatro partes para ser lido com o grupo. O objetivo de apresentar o texto em partes foi manter a atenção dos participantes em uma leitura mais extensa. Ao ler cada parte do texto, os participantes escreviam suas perguntas e eram incentivados a buscar as respostas no próprio fragmento do texto ou no fragmento posterior.

A pesquisadora iniciou a leitura da primeira parte do texto indagando se os participantes tinham alguma pergunta, porém o grupo permaneceu em silêncio,

demonstrando atitude passiva frente à leitura. Esse fato confirma a constatação de Balsan (2018, p. 96) de que os estudantes não são estimulados a elaborar perguntas; pois, em geral, estão habituados a responder as perguntas que traz o livro didático ou o próprio docente.

Assim sendo, houve a continuidade da mediação, com a entrega do *Diário do Leitor Atento* e a anotação das perguntas que estavam no quadro-negro. Ainda, foram produzidas mais perguntas relacionadas à sombra visível na capa do livro. Os participantes produziram mais uma pergunta apenas.

Prosseguindo, os participantes foram agrupados, primeiramente, em duplas para realizar uma leitura mais atenta das partes do texto e para elaborar e registrar as perguntas durante a leitura.

Finalmente, os participantes foram orientados a retomar o texto, agora individualmente e escrever perguntas após a leitura. A síntese dos registros está apresentada no quadro seguinte:

QUADRO 30 - SÍNTESE DAS PERGUNTAS ELABORADAS NA OFICINA QUESTÕES AO TEXTO

ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	DEPOIS DA LEITURA
(1) De quem é essa sombra? (2) Será que é um grande animal? (3) Será uma nave alienígena? (4) Será que é uma grande notícia? (perguntas elaboradas com mediação da pesquisadora)*	(5) Será que era sua mãe falando para ele ir para a escola? (ELOÁ) (6) Quem é Samuel? (ERICK) (7) Será que ele era grande e se assustou com seu tamanho? (ELOÁ) (8) Hipopótamo vai para a escola? (EVA) (9) O que é piscar as narinas? (TODOS) (10) Como ele iria vestir as roupas? Pois ele ficou maior...(ETHAN). (11) Ele seria sonâmbulo?(ESTER) (12) Ele estaria sonhando? (ELOÁ) (13) Disse uma voz de trovão? Como assim? (ELLEN) (14) O que é estupefato? (EVA) (15) Como ele conseguiu o bigode? (ELIÃ) (16) O que significa flutuar no chão? (ENOS).	(17) O que aconteceu com sua família? (ELOÁ) (18) O que aconteceu com ele? (ESTER)

FONTE: a autora (2020).

Algumas questões realizadas pelos participantes durante a leitura versam sobre o léxico ou expressões linguísticas como é o caso de (14) *o que é estupefato?* ou (9) *o que é piscar as narinas?* Marcuschi (2008, p. 272) enfatiza que essas questões promovem reflexões metalinguísticas e levam a copiar vocábulos ou a identificar o significado que mais se adapta ao contexto. São questões importantes

porque, conforme discutido anteriormente, o desconhecimento lexical pode comprometer a compreensão.

Outras questões são de natureza inferencial como: (11) *ele seria sonâmbulo?* e (12) *ele estaria sonhando?* as quais são mais complexas, conforme se pode observar a partir das asserções de Marcuschi (2008), que ressalta que esse tipo de questão exige, além de conhecimentos textuais, os contextuais e a análise crítica para se chegar às respostas, superando o que o autor chama de identificação e extração de conteúdos.

Houve também, a incidência de uma questão mais complexa, que extrapolou o texto e envolveu uma reflexão crítica, como a do participante ETHAN : (10) *Como ele iria vestir as roupas? Pois ele ficou maior..* O texto não citava as roupas apertadas, mas as pantufas, tênis, botas e chinelos. É possível que o leitor tenha imaginado que se os calçados não serviam, as roupas também deveriam estar apertadas.

É importante ressaltar a riqueza do texto literário e o argumento de Colomer (2009) de que o sentido de sua leitura permite a multiplicidade, ou a expansão da experiência do leitor por meio dos personagens e suas vivências.

Em relação às perguntas realizadas depois do texto, foram elaboradas por apenas dois participantes que demonstraram curiosidade sobre o que teria acontecido com o personagem e sua família. Isso pode demonstrar uma postura passiva diante do texto como a que ocorreu na atividade inicial. Também a pouca familiaridade com a ideia de que mesmo depois da leitura de um texto, podem restar dúvidas que requerem pesquisas posteriores, ou incentivem, como no caso do texto literário, a produção da sequência da história.

Goudvis e Harvey fomentam a reflexão de que as gerações anteriores aprenderam a memorizar, porém, a partir das revoluções digitais ocorridas a partir do final do século XIX, isso não mais é primordial, devido à capacidade de que os buscadores online tem atualmente. Portanto, faz-se necessário desenvolver a habilidade de fazer perguntas, ler estrategicamente, pensar criticamente, comunicar e colaborar. (GOUDVIS; HARVEY, 2017. p. 30). Essa tarefa, segundo as autoras, requer um trabalho contínuo de leitura estratégica.

Embora a oficina objetivasse desenvolver a capacidade de fazer questões ao texto, o foco do ensino da estratégia de leitura é a compreensão e não seu uso em si, o que é ponto pacífico entre os referenciais teóricos consultados para este trabalho. Sendo assim, o momento de compartilhamento foi o ponto alto da oficina, quando os

participantes apresentaram suas perguntas e as responderam oralmente com base em informações explícitas ou inferidas do texto.

Esse momento de socialização da leitura explicitou suas dimensões social, cognitiva e linguística apontadas por Spinillo (2013). Ao observar as perguntas no quadro 15 e, posteriormente, as respostas, é possível perceber que os aspectos mais contemplados pelos participantes foram os linguísticos e os cognitivos, uma vez que ressaltaram a materialidade do texto e estabeleceram suas inferências. Contudo, quando da resposta à pergunta: (15) *como ele conseguiu o bigode?*, elaborada pelo participante ELIÃ, posteriormente, ele próprio respondeu exclamativamente, dizendo tratar-se da adolescência. Nesse momento, esse leitor integralizou as três dimensões da leitura: a social, a cognitiva e a linguística, ao acionar e integrar sua bagagem sociocultural aos demais elementos do texto e ao compartilhar esse entendimento com os demais, auxiliando-os na compreensão global do texto.

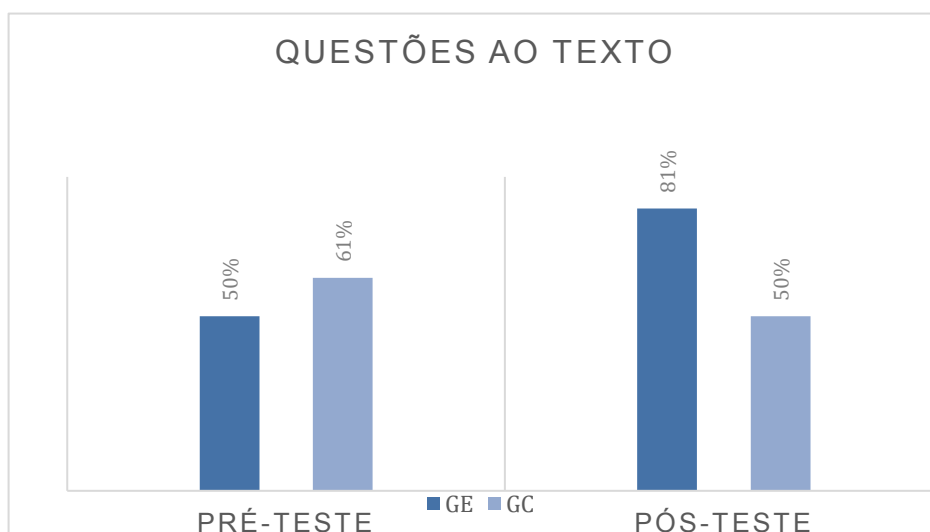
A oficina foi concluída com uma reflexão sobre o tema desenvolvido no texto lido, com o qual os participantes se identificaram, devido ao fato de tratar de uma temática relacionada à transição de fases de crescimento, sendo que os alunos estavam iniciando essa fase. Houve relatos de “calça meia-canela, tênis apertados” e de exclamações do tipo: “Como tá grande!”. Isso reforça o argumento de que é importante proporcionar tempo e espaço para a leitura compartilhada, pois “torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007).

Conforme já mencionado anteriormente, a estratégia de fazer questões ou perguntas ao texto pode ser utilizada antes, durante e depois da leitura. E o pré-teste assim como o pós-teste trouxeram questão que os participantes tinham que formular uma pergunta ao autor após a leitura. O critério para considerar a pergunta pertinente era que tivesse relação com o conteúdo do texto ou o contexto de produção e cuja resposta não estivesse contemplada no texto lido.

Foram consideradas parcialmente as perguntas formuladas que tivessem respostas explícitas no texto, as consideradas perguntas magras por Harvey e Goudvis (2017), ou ainda, perguntas vagas cujas respostas não acrescentariam para a compreensão do texto.

Conforme demonstra o gráfico cinco, o GE apresentou ampliação de 31% no uso da estratégia em relação ao pré-teste. Já o GC apresentou decréscimo de 11% no índice de acertos.

GRÁFICO 5 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA QUESTÕES AO TEXTO



FONTE: a autora (2020).

Analisando as respostas às questões, no pré-teste apenas quatro participantes do GE formularam perguntas que contemplavam o critério estabelecido como: *Você gostou da história que fez ou por que você fez o lobo um personagem mal?* (EDER); *por que o lobo tem que ser mal?* (ENOS); *quem é o moleiro?* (EVA). Cinco participantes alcançaram parcialmente o objetivo da questão, como nos exemplos: *como ele conseguiu ser tão criativo?* (ELOÁ) e *quando ele fez essa história?* (ETHAN). O participante ENZO não alcançou o objetivo da questão, pois formulou uma pergunta que tinha resposta no texto: *qual era o assunto da história?* Os participantes ERICK, ELVIS e EDNA não formularam nenhuma pergunta.

Do GC, seis participantes alcançaram o objetivo da questão e formularam perguntas pertinentes, quatro deles alcançaram parcialmente e três não elaboraram a questão.

No pós-teste, o GE teve onze participantes que cumpriram o objetivo ao formular a questão, formulando-a de modo a contemplar o conteúdo ou o contexto de produção do texto; e dois, cumpriram parcialmente. O destaque é para cinco participantes que formularam questões envolvendo reflexão crítica como: *A taça cortou a cabeça de Rinaldo?* (ESTER); *Por que ele perdeu o dom?* (EDER); *Por que ele (o protagonista) ficou sem os pais?* (ENZO). Este participante havia alcançado parcialmente o objetivo da questão no pré-teste.

Quanto ao desempenho do GC no pós-teste, três participantes apresentaram adequadamente o objetivo da questão e formularam perguntas pertinentes ao conteúdo ou o contexto de produção. Dois deles elaboraram perguntas de cunho reflexivo, como a do participante CAUÃ: *O Rinaldo lembrou o que havia acontecido?* Sete participantes formularam parcialmente a questão, elaborando perguntas como: *por que esse texto é assim?* (CÁTIA) e *você fez essa história sozinho ou com ajuda?* (CESAR). Três participantes não formularam perguntas.

Esses resultados indicam que a leitura compartilhada e mediada por meio da oficina de leitura proporcionou uma incursão mais efetiva no texto pelos participantes do GE a ponto de sua interação com o texto proporcionar a construção de sentidos mais profundos e reflexivos. A esse respeito, destaca-se o conselho: “deixar os alunos livres para agirem sobre o texto, tirarem conclusões e pensarem mais profundamente sobre ele, pode ajudá-los também a se arriscarem mais na elaboração de perguntas e respostas, permitindo que eles se posicionem perante o texto e as questões elaboradas” (VAGULA, 2016, p. 183).

4.3.6 Oficina de leitura: sumarização e síntese

A oficina de sumarização e síntese foi planejada e executada de acordo com o quadro seguinte:

QUADRO 31 - ROTEIRO DA OFICINA DE LEITURA SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE

OFICINA DE LEITURA 6
<p>Estratégias de leitura: sumarização e síntese Duração: 200 minutos</p> <p>Objetivo geral: - Compreender como podemos sumarizar um texto, isto é, separar o que é importante, dos detalhes. - Compreender que após realizar a leitura é possível sintetizá-la para que se tenha uma compreensão mais profunda do texto lido, facilitando, também, sua assimilação e armazenamento na memória.</p> <p>Objetivos específicos: - Participar de atividade lúdica vivenciando situação que exija escolha e classificação; - Realizar leitura compreensiva de textos utilizando-se da estratégia de sumarização e síntese.</p>
<p>1. Conectar-se e envolver-se Atividade lúdica cooperativa: ditado de corrida Duração aproximada: 20 minutos. Recurso didático: Folha de papel com texto narrativo: <i>O menino que viu uma coisa</i>, fita adesiva e cartões contendo as ilustrações do texto.</p>
<p>2. Modelagem participativa Duração aproximada: 30 minutos Texto: Anúncio (não ficcional) Recurso didático: projetor</p>
<p>3. Prática guiada Duração aproximada: 50 minutos Texto: <i>Esta é minha casa de Ana Maria Machado</i> Recursos didáticos: Folhas sulfite com fotocópia colorida da história. Leitura e produção de um resumo da narrativa.</p>
<p>4. Prática colaborativa Duração aproximada: 20 minutos - Voltar ao texto e propor a leitura da primeira página identificando, coletivamente, o que é importante e o que é interessante grifando os importantes e anotar no Diário do Leitor Atento.</p>
<p>5. Prática independente (1ª parte) Duração aproximada: 20 minutos</p>
<p>6. Retomada da prática colaborativa Duração aproximada: 40 minutos - Retomar aspectos principais da narrativa oralmente; - Entregar o Diário do Leitor Atento contendo informações do texto e solicitar que os participantes determinem os importantes e as interessantes.</p>
<p>7. Prática independente (2ª parte) Duração aproximada: 20 minutos - Solicitar que os participantes produzam um resumo da narrativa baseados na atividade anterior.</p>

FONTE: a autora (2019).

QUADRO 32 - MODELO DO DIÁRIO DO LEITOR ATENTO OFICINA SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE

DIÁRIO DO LEITOR ATENTO																																			
Leitor(a) atento(a): _____ Título do Livro: Esta casa é minha Autora: Ana Maria Machado Estratégias de Leitura: Sumarização e Síntese Leia o anúncio a seguir:																																			
Vende-se casa de alvenaria na praia de Parrinhas, a 3 quadras do mar contendo 2 quartos, 1 banheiro, sala, copa e cozinha. Sem garagem Valor R\$ 200.000,00 Interessados, tratar pelo telefone 342 87934759 com o Sr. João das Couves.																																			
Qual é a informação principal do texto para os seguintes compradores: 1. Família com 3 filhos e um carro. _____ 2. Casal que quer morar frente para o mar. _____ 3. Família com 1 filho e sem carro e que tem 150.000 para gastar. _____																																			
Texto: “Esta casa é minha” de Ana Maria Machado 1º parte																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: left; padding: 2px;">Informações importantes</th> <th style="text-align: left; padding: 2px;">Informações interessantes</th> </tr> <tr><td style="height: 20px;"></td><td></td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td><td></td></tr> </table>	Informações importantes	Informações interessantes																																	
Informações importantes	Informações interessantes																																		
2º parte																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center; padding: 2px;">INFORMAÇÕES DO TEXTO</th> <th style="text-align: center; padding: 2px;">IMPORT.</th> <th style="text-align: center; padding: 2px;">INTERES.</th> </tr> <tr><td style="padding: 2px;">1. A família mandou limpar o mato em volta da casa, colocar um poste de luz e cimentar o chão para fazer uma churrasqueira.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2. De noite, acendiam as luzes, ligavam ventilador e ar-condicionado e nem ouviam o barulho do mar na hora de dormir.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3. Estavam tão animados que nem reparavam as mudanças.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">4. Os animais começaram a se afastar dali.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">5. Quando a família voltou depois de dois anos longe da casa o mato tinha crescido de novo e os animais se instalado por perto.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">6. A mãe tartaruga veio nadando de longe e chocou seus ovos.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">7. O pai resmungou com a explicação de Zé Juca sobre tirar a lâmpada do poste.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">8. Os animais diziam em suas respectivas línguas que aquela era a casa deles.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">9. Beto entrou na brincadeira.</td><td></td><td></td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">10. Eles entenderam que construíram sua casa no quintal dos outros.</td><td></td><td></td></tr> </table>	INFORMAÇÕES DO TEXTO	IMPORT.	INTERES.	1. A família mandou limpar o mato em volta da casa, colocar um poste de luz e cimentar o chão para fazer uma churrasqueira.			2. De noite, acendiam as luzes, ligavam ventilador e ar-condicionado e nem ouviam o barulho do mar na hora de dormir.			3. Estavam tão animados que nem reparavam as mudanças.			4. Os animais começaram a se afastar dali.			5. Quando a família voltou depois de dois anos longe da casa o mato tinha crescido de novo e os animais se instalado por perto.			6. A mãe tartaruga veio nadando de longe e chocou seus ovos.			7. O pai resmungou com a explicação de Zé Juca sobre tirar a lâmpada do poste.			8. Os animais diziam em suas respectivas línguas que aquela era a casa deles.			9. Beto entrou na brincadeira.			10. Eles entenderam que construíram sua casa no quintal dos outros.				
INFORMAÇÕES DO TEXTO	IMPORT.	INTERES.																																	
1. A família mandou limpar o mato em volta da casa, colocar um poste de luz e cimentar o chão para fazer uma churrasqueira.																																			
2. De noite, acendiam as luzes, ligavam ventilador e ar-condicionado e nem ouviam o barulho do mar na hora de dormir.																																			
3. Estavam tão animados que nem reparavam as mudanças.																																			
4. Os animais começaram a se afastar dali.																																			
5. Quando a família voltou depois de dois anos longe da casa o mato tinha crescido de novo e os animais se instalado por perto.																																			
6. A mãe tartaruga veio nadando de longe e chocou seus ovos.																																			
7. O pai resmungou com a explicação de Zé Juca sobre tirar a lâmpada do poste.																																			
8. Os animais diziam em suas respectivas línguas que aquela era a casa deles.																																			
9. Beto entrou na brincadeira.																																			
10. Eles entenderam que construíram sua casa no quintal dos outros.																																			

FONTE: a autora (2019).

Foram realizados três encontros nos dias 08 de outubro de 2019, 17 de outubro de 2019 e 22 de outubro 2019, para abordar duas estratégias conjuntamente: sumarização e síntese, por concordar com Balsan (2018), de que ambas habilitam o

leitor a se decidir quanto às informações do texto. Contudo, a sumarização diz respeito à decisão por parte do leitor na definição do que é mais importante em um texto, enquanto a síntese é a produção de “nova ideia, novos pensamentos, novos conhecimentos, através das ideias principais do texto, [...] reconstruindo e atribuindo novos significados, o que resulta em um novo texto próprio do leitor” (BALSAN, 2018, p. 117).

Os textos escolhidos para a oficina foram: *O menino que viu uma coisa*¹⁶, de Alberto Filho, texto narrativo; *Anúncio de venda de imóveis*, texto não ficcional produzido pela pesquisadora, e *Esta casa é minha*, de Ana Maria Machado.

O primeiro texto é narrativo e apresentado online originalmente, em parágrafos que são acompanhados da respectiva ilustração, o que se adequou ao objetivo da atividade lúdica preliminar. O segundo texto utilizado, de caráter não ficcional, foi proposto com o objetivo de motivar os participantes para o trabalho com o texto principal da oficina com a obra de Ana Maria Machado. Nesse sentido, por se tratar de um anúncio, foi escrito de modo objetivo, por meio de linguagem mais referencial e denotativa, a fim de levar os participantes a observarem que a seleção de informações principais em um texto depende das informações nele contidas, dos objetivos de leitura que guiam as decisões sobre que aspectos devem ser lembrados e aprendidos, além do conhecimento prévio do leitor (SOLÉ, 1998, p. 138; GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 95).

O texto principal da oficina, *Esta casa é minha*, de Ana Maria Machado, foi escolhido pelo gosto pessoal pela autora que foi premiada diversas vezes e que deixa transparecer em suas obras sua bonita visão de mundo. No caso da obra escolhida, o destaque é para a sensibilidade com que é tratada a natureza.

Cabe aqui justificar o uso do texto ficcional para o trabalho com as estratégias da sumarização e síntese. Apesar de as autoras Girotto e Souza (2010) orientarem o uso do texto não ficcional para o trabalho com essas estratégias, sugerem que os textos literários também podem ser utilizados, contanto que se inicie o trabalho com textos não ficcionais, como foi realizado nesta oficina.

Nesta oficina especificamente, a opção por acrescentar ao roteiro a produção escrita do resumo que, embora não seja o foco deste estudo e, conforme já justificado

¹⁶ Texto autêntico online disponível em: <https://www.sitededicas.com.br/conto-infantil-o-menino-que-viu-uma-coisa.htm>.

no capítulo 3, serviu para demonstrar o avanço dos participantes na compreensão do texto que gerou a produção escrita.

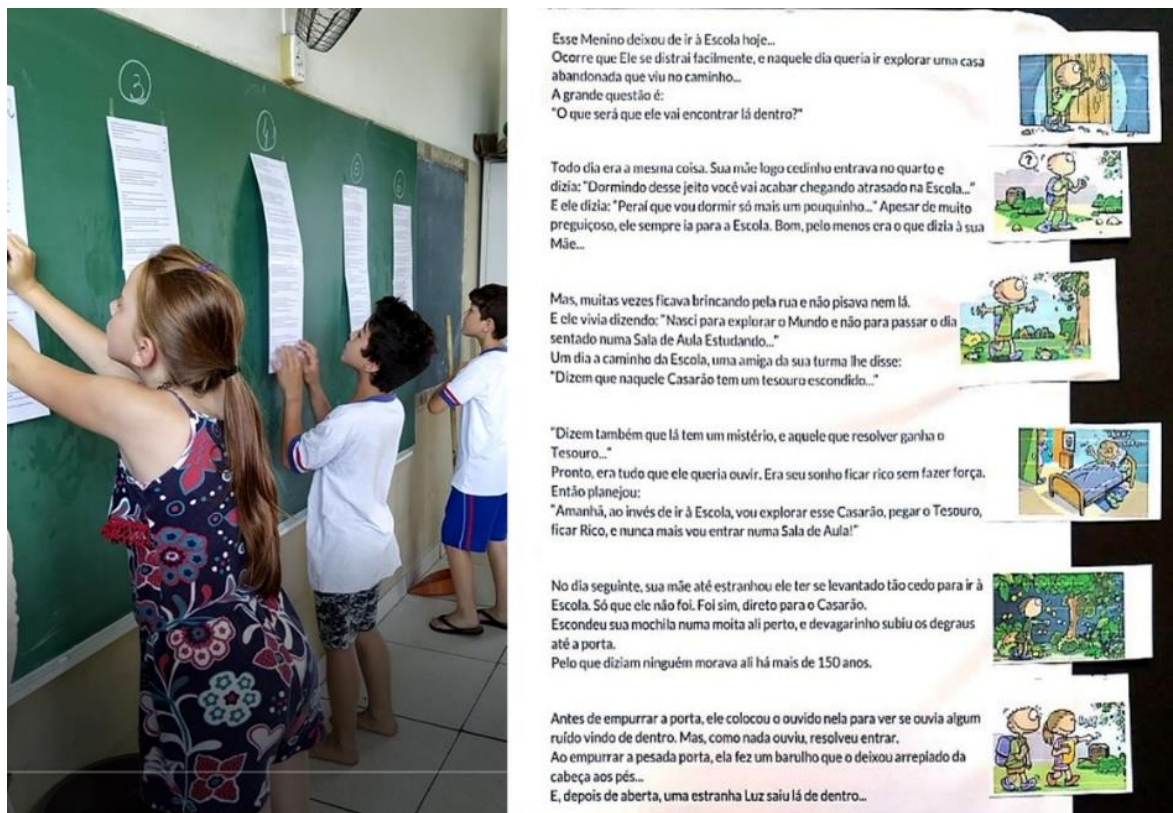
No primeiro encontro, dia 08 de outubro de 2020, foi proposta a atividade lúdica colaborativa e competitiva de seleção, elaboração e organização de informações do texto narrativo *O menino que viu uma coisa*. O texto foi separado das imagens, afixado no quadro-negro e os participantes, divididos em trios.

Um componente de cada trio recebeu cartões com imagens correspondentes à sequência da história e ficou em sua mesa; enquanto os outros dois colegas foram orientados a ir até o quadro-negro, fazer a leitura atenta do parágrafo e voltar correndo até o colega da mesa para contar o que entenderam. O participante que ficou na mesa, por sua vez, baseado no relato, deveria escolher o cartão com a imagem correspondente. Esse processo repetiu-se até ser completada toda a sequência da narrativa. O trio vencedor foi o que conseguiu concluir no menor tempo.

Na sequência, foi verificada a correção de cada sequência de imagens e entregue o texto escrito para que os participantes colassem as imagens nos respectivos fragmentos, promovendo assim a reflexão dos participantes sobre a importância da seleção e sintetização.

Todos os trios, cada um a seu tempo, conseguiram organizar a narrativa e demonstraram bastante satisfação com isso. Após a atividade, foi proposta a reflexão de que o conhecimento que o leitor produz sobre qualquer assunto é elaborado por meio da seleção dos aspectos importantes em detrimento dos interessantes, de modo a fazer uma síntese, porque não conseguiria guardar todas as informações dos textos que lê ou ouve.

FIGURA 24 – ATIVIDADE LÚDICA E DITADO DE CORRIDA



FONTE: digitalizado pela autora (2020).

Para a modelagem participativa, foi proposto o *anúncio de venda de imóveis*, que consta no modelo do *Diário do Leitor Atento*. O texto foi projetado e na sequência foi apresentado aos participantes o perfil de três diferentes famílias, supostos compradores. Perfil familiar 1: família com três filhos e que possuem um carro e querem comprar uma casa na praia; perfil familiar 2: família com um filho e sem carro que quer comprar casa na praia e tem R\$ 150.000,00 para gastar; e perfil familiar 3: casal que quer morar de frente para o mar.

A pesquisadora realizou a leitura do texto e explicitou que, de acordo com o perfil de cada família, a informação importante seria diferente. Em seguida, propôs o primeiro perfil familiar. Retornando ao texto e verbalizando seu pensamento, solicitou a participação dos estudantes sobre qual seria, na opinião deles, a informação mais importante do texto que poderia levar a família do primeiro perfil a comprar ou a não comprar o imóvel. No decorrer das leituras, foram propostas questões para direcionar o pensamento dos participantes na definição das informações principais para cada perfil leitor.

Pesquisadora: Temos aqui uma família que tem três filhos e um carro e quer comprar uma casa na praia. Eles encontraram esse anúncio no jornal. Será que essa casa é adequada para eles? Bem o texto diz que a casa é na praia, mas...

Participante: Não, porque não tem dinheiro.

Pesquisadora: Mas se eles querem comprar a casa, supostamente tem dinheiro, vocês não acham? No perfil dessa família não encontramos essa informação.

Participante: Tem 3 filhos.

Participante: Não tem garagem...

Pesquisadora: Isso mesmo, não tem garagem.

Participante: Se fosse pra nós morar lá, ia gastar tempo fazendo garagem... (REGISTRO EM ÁUDIO DA OFICINA, 08/10/2019).

Conforme se pode observar na fala do primeiro participante, ao responder que a casa não seria adequada porque a família não teria dinheiro, percebe-se que não voltou ao texto para confrontar as informações, mas apenas levantou uma hipótese, possivelmente baseada em conhecimentos vivenciais e não no texto lido. Já a segunda resposta, apresentada no diálogo, evidencia que o leitor levou em conta uma referência textual, fazendo uma reflexão a respeito do texto.

Já o terceiro participante associou a informação do perfil – que a família tinha um carro - e apontou como informação importante o fato de a casa não possuir uma garagem.

A mediação foi importante, nesse caso da leitura compartilhada, para proporcionar a construção do sentido do texto de forma coletiva, em que um leitor influencia na compreensão do outro e assim, sucessivamente. Possivelmente, sem a leitura dialogada e compartilhada, o processo da produção de sentido se superficial.

Após esse momento de interação oral, foi solicitado aos participantes que anotassem as respostas no *Diário do Leitor Atento*, como uma maneira de fixar e registrar o conhecimento construído.

No dia 17 de outubro de 2020, foi dada continuidade às atividades da oficina com a retomada da estratégia da sumarização para que os participantes acessassem seu conhecimento prévio a seu respeito, com base nas atividades realizadas no encontro anterior.

Apresentou, então, a estratégia da sumarização, remetendo ao seu termo original *sumário*, que é encontrado no início dos livros. O participante ENZO mostrou um livro seu que tinha sumário e a pesquisadora utilizou para falar sobre sua

importância e utilidade, dizendo que funciona como um resumo para direcionar o leitor a ler o que lhe interessa.

Pesquisadora: Para que o leitor vai ler um sumário? Alguém tem um livro que tenha sumário?

Participantes: *Pra se informar do texto.*

O participante ENZO disse que tinha um livro de História e trouxe-o aberto na página do sumário:

Pesquisadora: Olha, só! Para que o leitor deve ler um sumário?

Participante: *Pra se informar do texto.*

Pesquisadora: Isso mesmo! Digamos que ENZO não quer ler o livro todo, ele só está interessado num assunto específico. Então, ele vai ver no sumário que a parte que ele quer ler está em tal página do livro. Então, o sumário é um resumo de tudo o que o leitor vai encontrar aqui dentro (do livro). [...] Quando lemos um texto, qualquer um, pode ser uma história, uma notícia, um texto de geografia ou de ciências, nós não conseguimos guardar em nossa memória todas as informações.

Participante: *Só as partes importantes!*

Pesquisadora: Isso mesmo, só as partes importantes. Se eu sou um leitor atento eu vou buscar ou escolher quais informações são importantes e não podem ficar de fora e vou deixar de fora as informações que são apenas interessantes e servem para ilustrar ou reforçar as informações principais.

Olha, só, pensem comigo: essa camiseta que eu estou usando é importante ou interessante?

Participantes: *Importante! Interessante!*

Pesquisadora: E essa pulseira?

Participantes: *Interessante!*

Pesquisadora: Olhem, só! Se eu tirar minha camiseta, vai me fazer falta. É uma peça **importante** para me cobrir neste momento. Agora, se eu tirar minha pulseira, ela não vai fazer falta, ela só ajuda a compor o meu look. É **interessante**, né? Porque é um acessório.

Então, os textos têm informações que são importantes e informações interessantes, assim como nossas roupas...

A habilidade de sumarizar é muito importante e eu espero que vocês usem quando leem os textos nas aulas de ciências, de geografia...

Participante: Ah, eu vou!

O diálogo transcrito demonstrou a importância de proporcionar tempo/espço para que os estudantes possam ativar ou ampliar seu conhecimento prévio, não só a respeito do tema do texto a ser lido ou do seu gênero textual, mas também da estratégia de leitura que vai auxiliá-los na compreensão do texto. Esse é um passo importante para consolidar o que Harvey e Goudvis (2017) propõem: mediar o desenvolvimento da capacidade de os estudantes pensarem estrategicamente.

A proposição da *prática guiada* consistiu em apresentar, inicialmente, a autora Ana Maria Machado, com a projeção de sua imagem e apresentação de suas principais obras. Quando questionados se já haviam lido os livros da autora, alguns participantes responderam negativamente; apenas uma participante fez uma conexão texto/leitor, dizendo que o nome da autora era o mesmo de sua avó.

Em seguida, foi entregue o texto do livro *Esta casa é minha* para a realização de leitura oralizada por voluntários do grupo. Todos foram orientados a prestar atenção para o seu pensamento durante a leitura e para as imagens mentais que produziam ao ler o texto, resgatando a estratégia da visualização.

Após comentários sobre a temática do texto, foi comentado que quando os leitores leem uma história tão legal como essa, geralmente, gostam de compartilhar com seus amigos para incentivá-los a ler também. Porém, como a memória não consegue guardar todas as informações é necessário fazer uma síntese, destacando e dando preferência às ideias importantes do texto, em detrimento das ideias interessantes. Na sequência, propôs a produção escrita de uma síntese da história lida. Os participantes produziram seus textos com extensão entre cinco e quinze linhas e não manifestaram dúvida sobre a atividade.

Para a prática colaborativa, foi retomado o texto e realizada a leitura com os participantes, agora pausada, parágrafo a parágrafo, para definição e registro no *Diário do Leitor Atento* das informações que o grupo julgou serem importantes e interessantes. Essa etapa corresponde ao que Solé (1998, p. 139) chama de etapa de “demonstração de modelos”, em que os participantes puderam observar que o acesso à ideia principal pode ocorrer pela supressão, substituição e seleção de informações. Perceberam ainda que a definição da ideia principal depende também do objetivo da leitura, conforme demonstrado na modelagem desta oficina.

Os participantes demonstraram dificuldade em definir as ideias principais ou importantes do texto lido e durante a atividade se mostraram um tanto quanto distraídos o que tornou a tarefa mais lenta, possivelmente porque essa estratégia demanda análise e reflexão sobre o processo.

Outra razão para a dificuldade, quiçá seja a característica do texto literário, pois “na arte literária, não é importante apenas o “o quê”, mas também, e talvez, principalmente, o “como” (VAGULA, 2016, p. 212). Para isso, a autora aponta que utilizar os gráficos de caracterização dos personagens ou discussões complementares podem levar os estudantes a ir além de seu aspecto denotativo. O quadro, na sequência, ilustra o que se conseguiu avançar neste encontro.

QUADRO 33 - INFORMAÇÕES IMPORTANTES E INTERESSANTES DESTACADAS DO TEXTO
ESTA CASA É MINHA

Fragmento em apreciação	Informações importantes	Informações interessantes
Paula e Beto moravam com os pais num apartamento. E queriam ter quintal	<i>Paula e Beto moravam em um apartamento, mas queriam ter quintal.</i>	<i>Viviam com os pais.</i>
Adoravam sair para passear nos fins de semana. Iam à casa dos avós, ao parque, ao cinema. E às vezes faziam uns passeios de carro até mais longe. Ao sítio do tio. Ou por uma estrada comprida que ia dar numa praia quase deserta. Onde passavam o dia todo.	<i>Eles passeavam por muitos lugares, entre eles uma -praia deserta.</i>	<i>Adoravam passear na casa dos avós, no cinema. Iam de carro ao sítio do tio. Passavam o dia todo na praia.</i>

FONTE: a autora (2019).

A pesquisadora conduziu o processo lendo cada fragmento e questionando: se aquela frase fosse retirada da história faria falta para o leitor ou ouvinte do texto? Com o pouco avanço, encerrou a oficina e no próximo encontro foram inseridas no *Diário do Leitor Atento* várias informações sobre o texto para os participantes apenas lerem e determinarem se tratava de informações importantes ou apenas interessantes no texto.

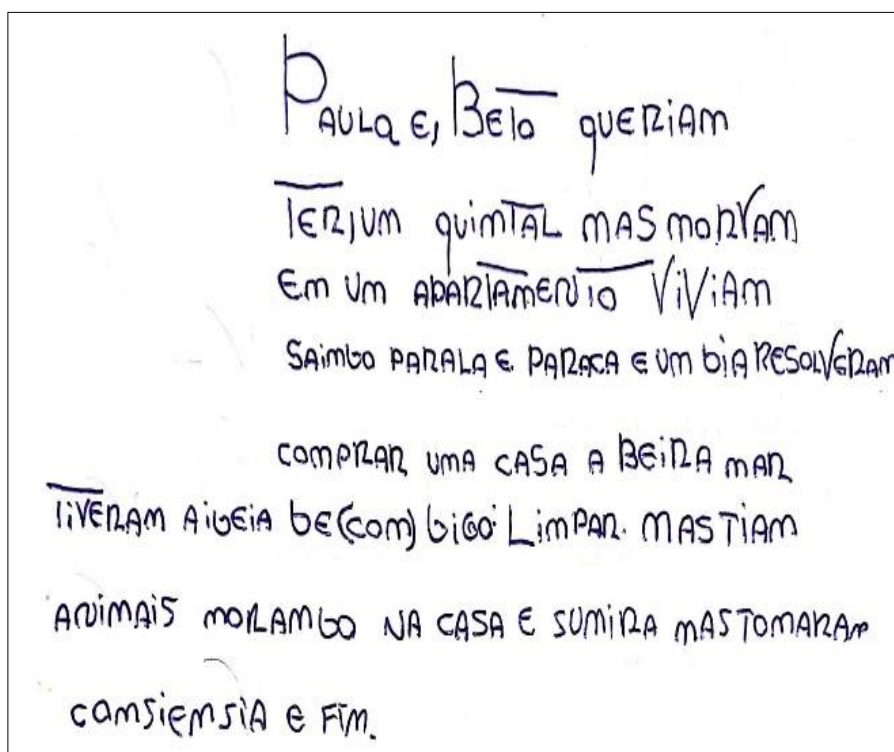
No dia 22 de outubro de 2019, ocorreu o último encontro da oficina com a proposição de informações do texto, citada anteriormente. Foram retomados o texto e os pontos principais por meio de diálogo com o grupo e foi realizada a leitura dos enunciados propostos para que os participantes respondessem, justificando suas respostas.

A proposição dos enunciados referentes ao texto facilitou a realização da atividade uma vez que os participantes não precisavam defini-las, mas analisá-las e classificá-las em importantes ou apenas interessantes. Foi um momento rico de trocas em que os estudantes puderam escolher as proposições e argumentar sobre a escolha que fizeram.

Partindo da atividade da sumarização, foi proposta a produção da síntese do texto, estratégia que demanda não apenas a supressão de informações do texto, mas, também, a inserção de inferências do leitor. E como não há uma única maneira de conceber o texto literário, a tarefa de sintetizá-lo é complexa porque depende do propósito de leitura e da percepção do leitor.

Os participantes foram orientados a se basearem nas informações importantes definidas tanto no primeiro quanto no segundo encontro para produzirem sua síntese. Na sequência, está apresentada a análise interpretativa das produções textuais realizadas antes e depois da realização da oficina.

FIGURA 25 - RESUMO PRODUZIDO ANTES DA OFICINA (ERICK)



PAULA E, Beto queriam
 TER UM quintal MAS MORIAM
 Em UM APARTAMENTO Viviam
 SAINDO PARA LÁ E PARA CÁ E UM DIA RESOLVERAM
 COMPRAR UMA CASA A BEIRA MAR
 TIVERAM AIDEIA DE (COM) BICO LIMPAR. MAS TIAM
 ANIMAIS MORANDO NA CASA E SUMIDA MAS TOMARAM
 CONSCIÊNCIA E FIM.


FONTE: digitalizado pela pesquisadora, (2019).

Observa-se, genericamente, sem considerar os aspectos de adequação/inadequação linguística, que na primeira produção o participante ERICK contemplou a introdução da narrativa, apresentou as personagens e o local e, também, o problema (vontade de ter um quintal). Contudo, deixou de fora aspectos importantes que aconteceram após a compra da casa, mas apresentou a tomada de consciência da família sobre o fato de a casa ser também dos animais, referindo-se ao próprio meio ambiente, que fecha a narrativa. Nesse sentido, o participante deixou lacunas no texto, mesmo assim, inseriu uma percepção pessoal na expressão *viviam saindo pra lá e pra cá* demonstrando que, apesar de não contemplar aspectos importantes do texto, o participante se colocou, ainda que de forma tímida, como produtor de sentidos.

FIGURA 26 - RESUMO PRODUZIDO DEPOIS DA OFICINA (ERICK)

Leitor(a) atento(a): [REDACTED]

Síntese da história: Esta é minha casa de Ana Maria Machado



O ISTÓRIA FALA DE PAULO BEIO QUE
 MARCARAM EM UM APARTAMENTO E
 QUELTO UM UM QUIMBO
 Então ele foi comprar um
 apartamento no prédio e com o dinheiro
 uma casa e os animais. Então
 os animais começaram a
 sair do apartamento das mudanças
 Eles foram viver e ficaram
 por causa do sócio e quando
 trabalharam os animais trabalharam
 aprenderam e os animais não
 br das mudanças eles trabalharam
 com só sócio eles trabalharam
 o primeiro. Eles aprenderam
 que o lugar não era só
 deles mas sim dos animais
 e eles se divertiram muito

FONTE: digitalizado pela pesquisadora (2019).

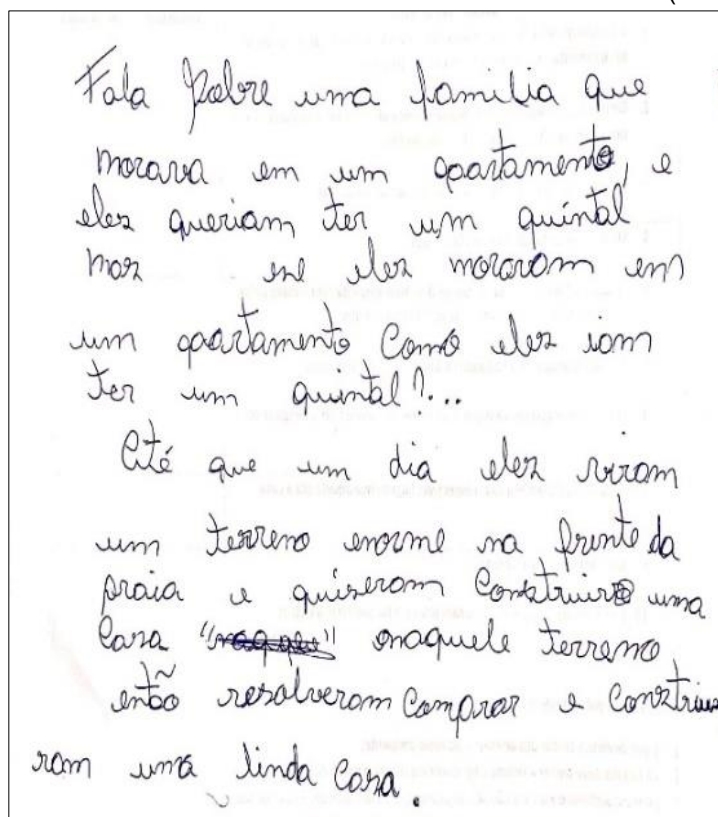
Já na produção final, o participante contemplou os aspectos iniciais da narrativa, como na primeira produção. No entanto, há a complementação das lacunas deixadas anteriormente em que são contemplados os acontecimentos, a partir da compra da casa. Agora se lê: *os animais começaram a se afastar por causa das mudanças...* e menciona a tomada de consciência da família: *Eles aprenderam que o lugar não era só deles, mas dos animais.*

O participante se baseou em algumas proposições da atividade anterior, mas usou a paráfrase, expressando com suas próprias palavras o conteúdo do texto-base. Além disso, colocou-se como sujeito ativo na leitura e compreensão, destacando no

final que *eles se divertiram muito*, dando a entender que a satisfação se deve ao fato de que no final da história, tanto humanos quanto animais tiveram seu espaço respeitado o que, na concepção da criança, gerou o contentamento em todos.

Na sequência é apresentada a produção inicial e final da participante EDNA:

FIGURA 27 - RESUMO PRODUZIDO ANTES DA OFICINA (EDNA)



FONTE: digitalizado pela pesquisadora (2019).

A participante também contemplou a introdução da narrativa, apresentou genericamente os personagens, o local e o problema (vontade de ter um quintal), mas repete a informação *eles queriam morar em um apartamento*. Nesse ponto, incluiu um diálogo interno do leitor: *como é que eles iam ter um quintal?* Caracterizando-se como leitora que dialoga com o texto (estratégia abordada em oficina anterior). Todavia, a sequência narrativa é cortada abruptamente após a narração da construção da casa e são deixadas de fora questões importantes do texto-base que aconteceram após a construção da casa pela família e que na síntese da participante é o evento final.

FIGURA 28 - RESUMO PRODUZIDO DEPOIS DA OFICINA (EDNA)

Leitor(a) atento(a): _____

Síntese da história: Esta é minha casa de Ana Maria Machado

A história fala de Paula e Beto que moravam em um apartamento com os seus pais e quiseram ter um quintal. Então seu pai comprou um terreno na praia e construíram uma casa e se mudaram para lá.

Depois que a casa ficou pronta as seguintes coisas: Limparam o lote para fazer um gramado, deixaram portas de luzes para iluminar o jardim, cimentaram o chão na parte de trás da casa para fazer uma churrasqueira, e tem coisas que ficaram faltando até um coelho e um gato, o pai de Paula e Beto também fizeram uma cerca muito bonita de madeira e campo dos animais, as crianças ficaram muito felizes e gostaram muito de sua nova casa, eles entenderam que nunca desam construir sua casa no quintal dos animais, o problema era que o Zé Juca não tinha cuidado da casa de Paula e de Beto por que a casa não era deles era dos animais também.

FONTE: digitalizado pela pesquisadora (2020).

Na produção final, a participante já apresenta uma síntese mais apropriada, em que descreve os personagens com mais detalhes, nomeando os protagonistas da história e detalha outros aspectos do texto-base, demonstrando que seguiu uma linha de raciocínio que se complementa e abrange toda a narrativa. A participante utiliza, ainda, as informações importantes destacadas durante a leitura. Observe-se que o evento final da primeira síntese agora é sucedido por diversos acontecimentos, como a limpeza e adaptação do quintal – fato que espantou os animais do local.

Apesar de ainda restarem questões importantes a serem aprimoradas na síntese, como a supressão de informações redundantes, conclui-se que a participante

ampliou sua habilidade de síntese e utilizou o exercício realizado anteriormente como base para sua produção.

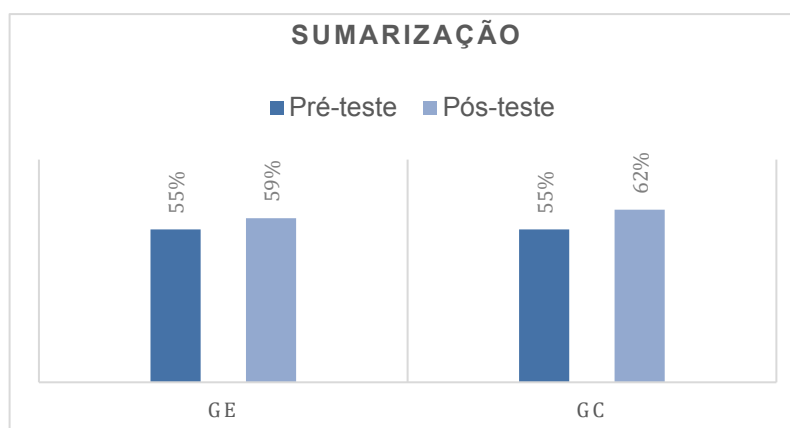
Esses dois exemplos apresentados corroboram o argumento de Spinillo (2009, p. 43), de que “esta habilidade requer conhecimentos derivados de situações mais diretivas e que requerem explicitamente refletir acerca de sua estrutura e organização”.

Assume-se que é necessário e possível desenvolver a habilidade de estudantes em sumarizar e sintetizar textos, auxiliando-os a superar, principalmente, a omissão de ideias principais do texto-base por meio de atividade metacognitivas - expressando sua forma de pensar; e metalinguística – utilizando a linguagem como objeto de análise e reflexão (SPINILLO, 2009, p 43).

Quanto ao compartilhamento, para esta oficina, não foi possível realizá-lo devido ao trabalho com a produção textual, que exigiu mais tempo. Porém, em situação normal de sala de aula, o ideal é que os estudantes recontem a história, baseando-se na síntese produzida, para outros colegas de outras turmas, a fim de que a produção textual cumpra sua função social e não fique apenas no âmbito pedagógico entre o docente e o estudante.

A estratégia sumarização foi contemplada por meio de três questões no pré-teste e duas, no pós-teste. O resultado geral dos grupos demonstrado no gráfico seis demonstra que ambos os grupos alcançaram parcialmente os objetivos para as questões tanto no pré-teste quanto no pós-teste. O GE manteve o índice de acertos de 55% e o GC ampliou sensivelmente, subindo de 59% no pré-teste para 62% no pós-teste, um aumento de 3%.

GRÁFICO 5 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA SUMARIZAÇÃO



FONTE: a autora (2020).

No pré-teste, a primeira questão tinha como objetivo verificar se os participantes identificavam expressão do texto destacada com o uso do recurso gráfico aspas. Foi solicitado que grifassem o conselho que a mamãe cabra fez aos filhos antes de sair de casa.

Do GE, apenas cinco participantes acertaram a questão, identificando e sublinhando todo o fragmento com a fala do personagem. Seis participantes identificaram o fragmento, mas grifaram aleatoriamente parte dele; e dois participantes não responderam à questão.

Do GC, sete participantes acertaram a questão, quatro, identificaram o fragmento e grifaram parte dele de forma aleatória e dois participantes não responderam.

O resultado geral dessa questão demonstra que parte significativa dos participantes de ambos os grupos têm dificuldade em compreender os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos. No caso, o conselho da mamãe era extenso, abrangia três linhas do texto, mas estava demarcado pelas aspas e utilizava os verbos no modo imperativo: *prestem atenção/ tomem muito cuidado/ não deixem entrar*.

A segunda questão do pré-teste era objetiva de múltipla escolha e solicitava que os participantes depreendessem a macroestrutura do texto, determinando qual das alternativas trazia o assunto principal do conto.

Do GE, cinco participantes acertaram a questão, apontando como assunto principal do conto a astúcia do lobo que queria comer os cabritinhos. Oito participantes erraram ao indicar, em sua maioria, o descuido da mãe dos cabritinhos ao deixá-los sozinhos, não considerando a questão anterior - que abordava o conselho da mãe aos filhos como uma demonstração de seu cuidado.

Do GC, quatro participantes acertaram a questão e nove erraram. Eles apontaram, também, o descuido da mãe dos cabritinhos como assunto principal do texto.

A terceira questão que abordou a sumarização também era objetiva e de múltipla escolha e demandava que os leitores percebessem aspectos da microestrutura textual e determinassem a veracidade de informações explícitas no texto, com o objetivo de que localizassem essas informações em diferentes pontos do texto em uma leitura global.

Do GE, nenhum participante acertou toda a questão e foram considerados os acertos parciais, uma vez que havia quatro proposições. Do GC apenas um

participante acertou completamente a questão. O principal equívoco foi observado na alternativa que afirmava que no final da história, os seis cabritinhos comemoraram a queda do lobo no poço. O texto trazia: *Ao verem o que tinha acontecido com o lobo, os sete cabritinhos se aproximaram correndo e, de tão alegres e aliviados que estavam, dançaram festejando em volta do poço.*

Como essa estratégia exige uma leitura mais atenta, possivelmente os estudantes não retornaram ao texto para confirmar se as informações eram procedentes, apoiando-se apenas em sua memória de trabalho que, de acordo com Spinillo (2013), é um tipo de memória limitada.

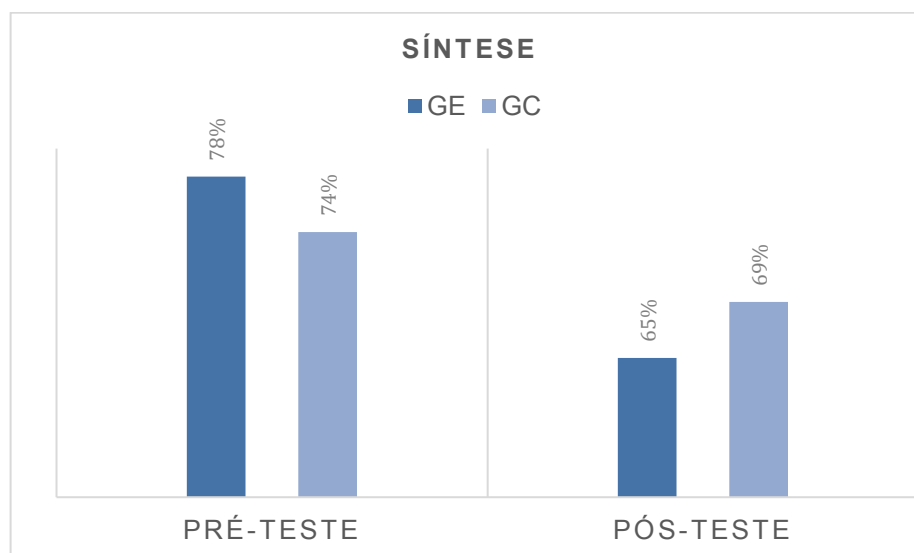
Com relação ao pós-teste, foram propostas duas questões de múltipla escolha idênticas às utilizadas no pré-teste. Na primeira questão, que abordava aspectos da microestrutura textual, tanto os participantes do GE quanto os do GC tiveram o mesmo resultado: três acertaram toda a questão. Como a questão era de múltipla escolha e apresentava quatro alternativas, foram considerados os acertos parciais. Se comparado ao pré-teste, o GE ampliou de nenhum acerto para três e o GC de dois acertos para três.

Na segunda questão, que abordava aspectos da macroestrutura do texto, oito participantes do GE e onze participantes do GC acertaram a questão. Os participantes do GE ampliaram sensivelmente o índice de acertos para a estratégia. Todavia, o GC, que não recebeu a intervenção, teve índice maior de ampliação. Esse fato confirma parte da segunda hipótese deste trabalho de que ambos os grupos poderiam apresentar diferentes modificações nos resultados do teste de compreensão em leitura porque continuaram seu processo de escolarização. Ressalta-se também, que estabelecer e/ou identificar o que é importante e o que é prescindível em um texto não é tarefa fácil e demanda um trabalho sistematizado com a leitura. A realização da oficina foi apenas uma intervenção e, infere-se, não tenha sido suficiente para proporcionar a ampliação desta habilidade dos participantes do GE.

A estratégia síntese foi contemplada tanto no pré-teste quanto no pós-teste em uma questão em que os participantes precisavam organizar a sequência da narrativa, numerando os parágrafos, de acordo com os fatos. A opção por esse tipo de questão levou em consideração a facilidade e a otimização do aspecto temporal uma vez que para produzir uma síntese do texto ou parte dele demandaria um tempo maior por envolver a leitura e a escrita.

Conforme os resultados demonstrados pelo gráfico sete, tanto os participantes do GE quanto os do GC diminuíram seu desempenho em relação ao pré-teste. O GE passou de 78% de acertos para 65%, com redução de 13%, e o GC passou de 74% de acertos para 69%, diminuindo seu índice de acertos em 5%.

GRÁFICO 6 - RESULTADOS DO USO DA ESTRATÉGIA SÍNTESE



FONTE: a autora (2020).

Esse resultado, possivelmente, se deva ao fato de o texto utilizado no pré-teste trazer uma sequência narrativa semelhante à de outros contos conhecidos pelos grupos como *Chapeuzinho Vermelho* ou os *Três Porquinhos*, o que pode ter facilitado a seleção e organização dos fatos, o que não ocorreu com o texto apresentado no pós-teste, que possivelmente não era conhecido dos grupos e pode ter dificultado o processo de leitura dos participantes.

Outro aspecto a ser considerado é a asserção de Spinillo (2009), de que a habilidade de resumir textos requer conhecimentos provenientes de contextos mais diretivos que demandam reflexões explícitas sobre sua estrutura e organização, isto é, necessitam de mediação até que as crianças desenvolvam essa habilidade.

Assim sendo, a realização de uma única oficina para o trabalho com a estratégia de sumarizar e sintetizar foi relevante apenas para demonstrar que os estudantes devem ser guiados na tarefa de ler e determinar ou encontrar nos textos

lidos as informações importantes, podendo sintetizá-los, reconstruindo e acrescentando novos significados.

Esse argumento foi confirmado quando da realização da oficina, já descrita anteriormente, em que os estudantes, em uma pré-produção, demonstraram pouca habilidade em sintetizar um texto, obedecendo a sequência narrativa. Após a intervenção que se iniciou com a proposição de informações em que tinham que julgar quais eram importantes e quais eram apenas interessantes para a posterior construção do texto síntese. Foi verificado que a mediação foi fundamental para que a prática obtivesse êxito.

É possível, então, que os resultados obtidos nessas questões decorram da natureza da atividade, que não implicava em interação ou instrução pormenorizada - o que pode ter levado os participantes a não observarem aspectos importantes como a sequência da narrativa.

A tabela seguinte apresenta uma síntese dos índices apresentados pelo GE e o GC em cada uma das estratégias, tanto no pré-teste quanto no pós-teste:

TABELA 5 - ÍNDICES DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA NO PRÉ-TESTE E NO PÓS-TESTE DE AMBOS OS GRUPOS

ESTRATÉGIA	GRUPO	Pré-teste	Pós-teste	Ampliação /redução do uso
Ativação de conhecimentos prévios	GE	88%	90%	+ 2%
	GC	88%	77%	-11%
Conexões	GE	58%	96%	+38%
	GC	73%	89%	+16%
Visualização	GE	61%	81%	+20%
	GC	54%	77%	+23%
Questões ao texto	GE	50%	81%	+31%
	GC	61%	50%	-11%
Inferências	GE	70%	85%	+15%
	GC	80%	86%	+6%
Sumarização	GE	55%	55%	manteve-se
	GC	59%	62%	+3%
Sínteses	GE	78%	65%	-13%
	GC	74%	69%	-5%

FONTE: a autora (2020).

Os índices demonstram que ambos os grupos apresentaram alterações no emprego das estratégias de leitura para a compreensão de texto. O GE ampliou o índice de cinco delas; manteve o índice de uma e diminuiu o índice de uma estratégia. Já o GC ampliou o índice de acertos de quatro estratégias e diminuiu o índice de acertos de três.

No entanto, ao se atentar para o que ocorreu em cada uma das estratégias, foi observada maior disparidade na compreensão leitora entre os grupos. Na estratégia *ativação de conhecimentos prévios*, o GE avançou 2%, enquanto o GC regrediu 11%. Na estratégia de realizar *conexão*, o GE avançou 38%, enquanto o GC avançou 16%, menos da metade que o GE.

Na estratégia de *questões ao texto*, o GE avançou 31%, enquanto o GC regrediu 11%. Já na estratégia de *inferências*, o GE avançou 15% enquanto o GC avançou 6%, menos da metade em relação ao GE. A única estratégia em que o GC superou o GE foi a de *visualização* em que obteve 23% contra 20% do GE, apresentando uma pequena vantagem.

Considerando que os dois grupos continuaram assistindo às aulas com as professoras da escola e somente o GE participou das intervenções, pode-se considerar que o GE apresentou um expressivo aumento na capacidade de compreensão leitora com a explicitação das estratégias de leitura.

Sobre a diminuição do índice de acertos por ambos os grupos na utilização da estratégia de *sintetizar*, destaca-se que é a estratégia que exige maior capacidade de compreensão e de escrita, o que demandaria mais tempo de exercício para um melhor resultado, conforme argumentos apresentados anteriormente.

Para demonstrar o progresso individual dos participantes na compreensão em leitura, foi elaborada a tabela cinco com o desempenho de cada participante no pré-teste e no pós-teste.

TABELA 6 - PROGRESSO DE LEITURA DOS PARTICIPANTES DO GE E GC NO PRÉ E PÓS-TESTE DE COMPREENSÃO EM LEITURA

GE				GC			
PARTICIPANTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADO	PARTICIPANTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADO
Enzo	7,1	5,5	Diminuiu	Clara	7,7	8,9	Aumentou
Eloá	5,7	7,2	Aumentou	Chloe	9,0	7,2	Diminuiu
Ethan	7,7	9,2	Aumentou	Caio	4,7	4,0	Diminuiu
Ester	8,2	9,5	Aumentou	Cid	5,5	7,7	Aumentou
Ellen	6,2	9,0	Aumentou	Ciro	4,8	7,4	Aumentou
Erick	5,2	8,7	Aumentou	Carla	5,8	7,5	Aumentou
Eva	5,6	8,2	Aumentou	Carol	8,5	7,2	Diminuiu
Eliã	7,6	6,9	Diminuiu	Carlos	7,2	8,4	Aumentou
Elvis	5,8	8,7	Aumentou	Cesar	5,6	5,2	Diminuiu
Enos	5,4	5,7	Aumentou	Cátia	7,2	8,2	Aumentou
Edna	5,2	7,0	Aumentou	Célio	6,7	6,4	Diminuiu
Eder	6,7	8,7	Aumentou	Cauã	8,2	8,0	Diminuiu
Elis	7,0	5,9	Diminuiu	Cauê	7,6	7,4	Diminuiu

FONTE: a autora (2020).

Do GE, 10 participantes melhoraram seu desempenho em compreensão em leitura no pós-teste, o que equivale a 77% do grupo; e três participantes apresentaram queda no seu desempenho, o que representa 23% do grupo.

Dos participantes do GC, seis melhoraram o desempenho em compreensão (46%), e sete pioraram (54%). Esses dados demonstram que a intervenção teve impacto positivo na compreensão em leitura dos participantes do GE e que se configura como uma possibilidade de metodologia para o trabalho com a leitura.

4.3.7 Reflexões

Considerando que os processos de ensino-aprendizagem são sempre singulares, únicos e transpassados por múltiplas variáveis, importa pontuar que o trabalho com a leitura pode ser sistematizado com base nas discussões que diversas pesquisas vêm apontando, como as que foram apresentadas neste trabalho, de modo a serem adaptados às diversas situações de ensino e peculiaridades de cada contexto.

Pensando nisso, a pesquisadora propõe uma sistematização dos tipos de estratégia metacognitivas associadas a exemplos e opções de perguntas que podem ser realizadas no processo de estudo da leitura.

No quadro 34, estão elencadas as principais perguntas que o docente de qualquer área do conhecimento ou disciplina pode fazer aos estudantes para auxiliá-

los e direcioná-los na reflexão de seu próprio ato de ler e que podem servir de ponto de partida para o trabalho com as estratégias metacognitivas de leitura:

QUADRO 34 - POSSÍVEIS PERGUNTAS DIRECIONADORAS PARA O TRABALHO COM AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

ESTRATÉGIA DE LEITURA	POSSÍVEIS PERGUNTAS DIRECIONADORAS
REALIZAR CONEXÕES (antes e durante a leitura)	<ul style="list-style-type: none"> • O que isso te faz lembrar? • Você conhece...? • Você já leu, assistiu sobre...? • Você já ouviu alguém falar sobre...?
QUESTÕES AO TEXTO (antes, durante e depois da leitura)	<ul style="list-style-type: none"> • Por que...? • O que é isso? • Isso faz sentido para você? • Qual? Onde? Como? Hein? O que? Aonde?
VISUALIZAÇÃO (antes e durante a leitura)	<ul style="list-style-type: none"> • O que você pode imaginar ao ler...? • Como essa ilustração/fotografia etc., te ajuda a imaginar o texto? • Que impressão essa imagem/fotografia te trouxe? • Após ler o texto, que imagem te vem à cabeça? • Dada a imagem: como essa imagem se relaciona com o texto? • Qual imagem se refere ao texto?
INFERÊNCIA (antes, durante e depois da leitura)	<ul style="list-style-type: none"> • O que te levou a pensar assim?
SUMARIZAÇÃO (depois da leitura)	<ul style="list-style-type: none"> • Que parte do texto é importante para o leitor? (dependerá do objetivo do leitor) • Que parte do texto ou parágrafo parece importante para o autor? • Que parte desse parágrafo e/ou texto você não poderia esquecer? • Que parte desse parágrafo e/ou texto você pode considerar só interessante. • Que parte do texto é um argumento? • Que parte do texto é uma opinião?
SÍNTESE (depois da leitura)	<ul style="list-style-type: none"> • Essa informação é importante ou apenas interessante?

FONTE: a autora, (2020).

Conforme propõe Solé (1998), o leitor proficiente usa estratégias de leitura antes durante e depois da leitura. Ativar o conhecimento prévio é uma estratégia que o leitor realiza antes da leitura. Dessa forma, o docente pode, ao apresentar o tema, o título ou o próprio texto, perguntar aos estudantes o que sabem sobre ele, sobre o gênero textual ou sobre algum personagem; ou ainda, sobre o que imaginam que o texto vai tratar. Inclusive, conforme descrito na primeira oficina, é interessante anotar as informações e as previsões no quadro-negro, ou cada estudante em seu caderno para depois verificar se as hipóteses se comprovaram ou não, pois é uma forma de proporcionar o engajamento do(a) estudante leitor(a) na leitura.

Do mesmo modo, as perguntas: *O que isso te faz lembrar? Você conhece...? Você já leu ou assistiu sobre...? Você já ouviu alguém falar sobre...?* proporcionam ao leitor a conexão desse conhecimento linguístico, textual, literário ou vivencial ao texto ou a algum de seus aspectos e podem proporcionar empatia ou engajamento para a leitura.

Fazer perguntas ou questões ao texto é uma maneira de despertar o interesse a elementos do texto e podem ser modeladas pelos docentes, principalmente, usando o interrogativo *por que*, tão pouco contemplado nas questões trazidas pelos livros didáticos. Essa pergunta leva o leitor a refletir sobre as ações dos personagens ou argumentos do autor, acessando o texto mais profundamente.

Além da proposição de perguntas pelos docentes, essa estratégia de fazer questionamentos e perguntas ao texto deve ser desenvolvida pelos estudantes. Em síntese, o estudante tem o direito de fazer perguntas e não apenas o direito de dar respostas, portanto, deve ser incentivado a inserir essa estratégia em sua prática de leitura, fazendo anotações no texto ou desenhando símbolos como o ponto de interrogação ou um *emoji*, ícone tão disseminado na prática da escrita virtual, e que pode ser empregado nas anotações dos estudantes para ajudar a questionar ou registrar impressões sobre partes do texto.

Portanto, as perguntas realizadas pelo leitor devem ser respondidas, conforme propõem Harvey e Goudvis (2017), pelo próprio texto, por discussões coletivas ou ainda, por pesquisas posteriores. Desenvolver a curiosidade é primordial e fazer perguntas ao texto é uma prática que deve fazer parte das atividades de leitura dos estudantes.

O que te levou a pensar assim? Essa pergunta é apropriada e profícua para o estabelecimento do pensamento inferencial, pois, conforme já descrito neste

trabalho, os estudantes menos experientes, geralmente, realizam suas inferências baseados apenas em seu conhecimento prévio sem, contudo, voltar ao texto. Entretanto, quando o docente formula esta pergunta, automaticamente, o leitor é desestabilizado de sua certeza e recorre ao texto para ancorar sua resposta. Nesse momento, a inferência se realiza, pois depende do diálogo entre o conhecimento prévio do leitor e o ancoramento nos elementos textuais de diversas ordens: pistas lexicais, semânticas e morfossintáticas.

Com respeito à sumarização, as perguntas são mais amplas, porque localizar ou definir a ideia ou informação principal de um parágrafo ou texto depende do perfil e dos objetivos do leitor. Conforme demonstrado na descrição da oficina, com o texto *anúncio de venda de imóvel*, para cada família interessada, uma informação constante no anúncio era fundamental para definir a possibilidade ou não da compra. Em virtude disso, foram propostas perguntas mais amplas e outras específicas, que podem ser utilizadas em diferentes situações e com diferentes objetivos de leitura.

Da mesma forma, para sintetizar um texto, a pergunta: *essa informação é importante ou apenas interessante?* direciona a atenção do leitor para que considere se a retirada de determinada informação causaria ou não prejuízo para a compreensão do texto. Essa estratégia serviria como um critério de seleção, ainda que atrelada ao(s) objetivo(s) de leitura e escrita, para posteriormente produzir seu texto de forma a contemplar todos os aspectos relevantes do texto-base.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início com algumas reflexões acerca da relevância da leitura em seu aspecto social e pedagógico como instrumento de acesso e promoção de cidadania e como princípio pedagógico para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento.

A leitura sempre ocupou papel importante de inserção social, pois saber ler e escrever, desde a Antiguidade, entre os gregos e romanos, já significava ter o alicerce da educação para toda a vida e fazia parte do processo de formação e capacitação dos sujeitos (MARTINS, 1994, p.22).

Conforme já abordado no referencial teórico deste trabalho, diferentes concepções embasaram o ensino de língua e de leitura. Sob o enfoque estruturalista *saber ler e escrever* significava ser alfabetizado, isto é, era conhecer o código e o foco da leitura era a decodificação dos signos linguísticos.

As práticas sociais se ampliaram, igualmente as concepções teóricas a respeito da leitura e as capacidades “saber ler e escrever” ampliaram-se de igual modo e a elas foram agregadas novas funções. É necessário *saber ler, compreender e escrever*. A leitura diz respeito, sim, ao conhecimento do código e à decodificação deste; mas, para além disso, demanda compreensão como produção de sentidos a partir de diálogos entre o leitor e o texto e o leitor e outros leitores.

Nessa perspectiva, são fundamentais a mediação docente e a utilização de métodos que priorizem a leitura compartilhada, enfatizando-se seu aspecto pedagógico contemplado no presente estudo, que teve como propósito implementar um programa de intervenção para o ensino explícito de estratégias metacognitivas de leitura para estudantes do Ensino Fundamental.

Retomando os objetivos traçados para este estudo e com base nos resultados já apresentados e discutidos, a conclusão é de que a intervenção impactou positivamente os estudantes participantes do grupo experimental no sentido de inserir a prática do pensamento estratégico para a leitura, isto é, levá-los a desenvolver a consciência de seu pensamento e atenção na leitura, lançando mão de estratégias para a compreensão.

A realização das oficinas de leitura baseadas em Harvey e Goudvis (2017) e Girotto e Souza (2010) proporcionaram tempo e espaço para a leitura colaborativa de textos mais extensos como é o caso dos textos literários, empregando as estratégias

de leitura. No entanto, dada a delimitação temporal, certamente não foram suficientes para levar os participantes à utilização de todas as estratégias de leitura de maneira autônoma em suas práticas de leitura.

As autoras Harvey e Goudvis (2017, p. 23) argumentam que os docentes devem propiciar o desenvolvimento da leitura estratégica desde a Educação Infantil, iniciando com a prática da visualização e passando às demais e que tais estratégias devem ser praticadas durante todo o processo de aprendizagem até o Ensino Médio, dosando as estratégias que os estudantes já compreendem. Dessa maneira, é possível desenvolver o pensamento estratégico para a leitura por meio do trabalho constante de mediação como um processo amplo que abrange toda a escolarização.

Foram confirmadas as duas hipóteses definidas no início deste estudo. A primeira hipótese era de que o uso das estratégias metacognitivas de leitura possibilitaria o aprimoramento da habilidade leitora dos estudantes por proporcionar a tomada de consciência sobre o ato de ler e poderia causar modificações na competência em compreensão leitora.

O aprimoramento da habilidade leitora e a tomada de consciência sobre o ato de ler foi observado no desenvolvimento de cada oficina de leitura por meio da leitura compartilhada, dos momentos de reflexão acerca do texto e do uso das estratégias como procedimentos para sua compreensão.

A modificação na competência em compreensão leitora foi comprovada pelo resultado do pós-teste, comparativamente ao resultado do pré-teste de compreensão em leitura. Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes do GE apresentou melhora em seu desempenho na compreensão em leitura, cerca de 70% do grupo.

A segunda hipótese de que os dois grupos, controle e experimental, poderiam apresentar diferentes modificações nos resultados do teste de compreensão, porque continuariam seu processo de escolarização; no entanto, esperava-se que os estudantes do grupo experimental apresentassem maior habilidade para a compreensão de textos, se confirmou igualmente. Apesar de alguns resultados pontuais, como foi no caso observado com as estratégias sumarização e síntese, não alcançarem a expectativa que a pesquisadora tinha.

No entanto, foi observado que para o desenvolvimento dessa habilidade em específico, é necessário um trabalho mais prolongado com mais encontros para que

as crianças possam exercitar a atividade de ler, compreender e definir o que é principal e acessório em um texto.

No pós-teste de compreensão em leitura, o GE ampliou o uso de cinco das sete estratégias empregadas para a compreensão do texto e apresentou melhora no desempenho geral do teste, com média geral do grupo de 6,4 para 7,6. Já o GC ampliou o uso de três das sete estratégias demandadas para o teste e apresentou melhora no desempenho geral do teste, passando a média geral do grupo de 6,8 para 7,1.

Diante do exposto, foi constatado por meio dos instrumentos avaliativos antes e depois da intervenção que as estratégias metacognitivas de leitura mediadas pela pesquisadora foram procedimentos eficazes para a ampliação da compreensão em leitura e para a formação do leitor de literatura, uma vez que as oficinas proporcionaram momentos ímpares de leitura compartilhada e construção coletiva de sentidos, pois “quanto mais plural for a percepção sobre as temáticas representadas no texto ficcional, melhor será o processo humanizador de reconstrução contínua de valores e ideologias” (MARTINS, 2017, p.130).

Ressalta-se, contudo, que a mediação docente para o uso das estratégias metacognitivas de leitura deve ser uma prática cotidiana e não apenas uma metodologia pontual. Devem ser ensinadas “como uma ajuda proporcionada al aluno para ele poder construir seus aprendizados [...] como um processo de construção conjunta” (SOLÉ, 1998, p 75). Dessa forma, serão mais eficazes e poderão contribuir para o aumento da compreensão em leitura se fizerem parte da prática pedagógica dos docentes em todo o processo de escolarização, conforme já mencionado.

Em síntese, a intervenção para o ensino explícito de estratégias metacognitivas de leitura de textos literários contribuiu para o alcance dos objetivos propostos para este estudo. Para a pesquisadora, esta pesquisa oportunizou ampliar e compreender de maneira mais efetiva o processo de leitura e compreensão textual, bem como fortalecer a convicção da importância da mediação docente nas práticas de leitura compartilhada e individual por meio de um trabalho sistemático, a fim de que haja ampliação gradual e efetiva na compreensão em leitura dos estudantes.

Nesse sentido, o modelo estruturado de ensino de leitura com explicitação e aplicação das estratégias metacognitivas de leitura pode ser levado em consideração e ajustado para qualquer nível de escolaridade em qualquer área de estudo, pois o

ensino e a abordagem da leitura não podem ficar restritas a uma área específica ou a um único componente curricular.

Essas informações apontam para a necessidade de outras pesquisas que tenham o ensino da leitura como objeto de estudo e que apontem caminhos teóricos e práticos para o trabalho com a leitura em todas as áreas do conhecimento, pois os textos permeiam todas elas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. K de; CRUZ, M. S. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 439-456, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n243/2176-6681-rbeped-96-243-00439.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALSAN, S. F. de S. **Nas veredas da Leitura: ações para a formação de leitores autônomos**. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista UNESP, Presidente Prudente, 2018.

BARBOSA, J. A. da S. **Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto**. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista UNESP, Presidente Prudente, 2017.

BOEIRA, A. F. **Ler e Jogar ou Jogar e Ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no Click Jogos**. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) - Associação Ampla UniRitter, Universidade de Caxias do Sul UCS, Caxias do Sul, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>. Acesso em 31 ago 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 14 mar. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino**

Fundamental. 3o e 4o ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 26 jan. 2016.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J., BRUCE, B. C., BREWER, W. F., (orgs). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1980. p. 456.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: MURAD, Fátima. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007

DURAN, G. R. As Concepções de Leitura e a Produção de Sentido no Texto. **Revista Prolíngua** – I S S N 1983-9979. Vol. 2 Nº. 2 - Jul./Dez. de 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/13427/7623>. Acesso em 12 nov. 2018.

FARIA, P, P. F. **Os PCN e a aula de Português**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>. Acesso em 08 ago. 2018.

FRANCO, C de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p.26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf Acesso em: 13 nov. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo. 23ª ed. Cortez. 1989. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, N. K. Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. **Ciências e Cognição**. UFRJ, v.06, p.109-112, nov.2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v06/m24566.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GUIMARÃES, S. R. K.; MEDINA, G. B. K. A importância das funções executivas para a aprendizagem da linguagem escrita. In: BARRERA, S. D e SANTOS M. J dos. (Orgs). **Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Vetor, p. 245-265, 2019.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 3. ed. Portland, Maine: Stenhouse, 2017.

INEP/MEC. **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. Brasília. INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 02 mar.2020.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 15ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16 ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra - D. C. Luzzatto, 1996.

_____.V J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A.E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 259f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016, p. 100.

MACHADO, M. A. C; SANTOS. M. L. F. Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita. In: **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 5, v.5, n.2, p. 128-146, jul/dez 2015. Disponível em: [www.entrepalavras.ufc.br<article>download](http://www.entrepalavras.ufc.br/article/download). Acesso em 01 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**.19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, G. V. **Estratégias Metacognitivas de Leitura na interação com contos – a percepção do discurso universal no texto literário**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) PROFLETRAS, Universidade Federal de Pernambuco UFPE, Recife, 2017.

MORAIS, M. R. **Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias**. 242 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - PROFLETRAS - Universidade Federal do Tocantins, UFT, Araguaína, 2015.

MOTA, M. P. E; SPINILLO, A. G. **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério).

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities**: Cognition and instruction, 1, (2), 1984. p. 117-175.

PARANÁ, Secretaria De Estado da Educação do Paraná. SAEP 2017. **Revista do Sistema Rede Estadual**. Sistema de Avaliação. Juiz de Fora, 2017.

PESSOA, D. do A. **Articulação e Progressão no Ensino de Leitura: uma proposta em coleção didática do Ensino Médio**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Textualidade e Textualização da Língua Portuguesa). Faculdade de Letras: UFMG. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8UBMT2/1/1471m.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.

PINHEIRO, L. R. e GUIMARÃES, S. R. K. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. In: MOTA, M. P. da e SPINILLO, A. G. (Orgs.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 151-170, 2013.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. In: **Letras de Hoje**. - ISSN 0101-3335. Porto Alegre. v. 33, nº 4, p. 1-212. Dez/1998. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/15114/10008>. Acesso em: 14 nov. 2018.

Portal Instituto Paulo Montenegro. **Inaf Brasil 2018: resultados preliminares**. Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view.aspx>. Acesso em: 26 abr. 2019.

QEDU. **Prova Brasil. Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em: 05 mai. 2019.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Estratégias de leitura - estado da arte. **Educação em revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 111-130, dez. 2018. Disponível

em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602018000600111&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2019.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, E. P. da. **A literatura no ensino fundamental na base nacional comum curricular: uma reflexão crítica**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22027-22043 out. 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4158>. Acesso em 08 jul. 2020.

SILVA, K. A. de A. M. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégia e leitura na primeiríssima infância**. 2019.279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2019.

SILVA, L. M. F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações**. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas /UNICAMP, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, R. J. de (Org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA R. J.; COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Objetos Educacionais UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em 03 ago. 2018.

SOUZA, V. da S. **Estratégias Metacognitivas de Leitura: um caminho para a proficiência leitora**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) PROFLETRAS – Universidade Estadual da Paraíba UFPB, Guarabira PB, 2016.

SOUZA, de R. J; HERNANDES, E. D. K. Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão. In: **Pro-Posições**, Campinas, SP. v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20160091.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

SPINILLO A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas aplicadas. In: SPINILLO A.; MOTA, P. E. M. (Orgs.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

_____. "Eu Sei Fazer uma História Ficar Pequena" A Escrita de Resumo por Crianças. In: **Revista Interamericana de Psicologia/Interamericana Journal of Psychology**, vol. 43, no. 2, 2009, p. 362-373.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. Disponível em: <http://www.brunabenvegnu.com/pesquisa-intervencao.pdf>. Acesso em 26 set. 2018.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. da R. **Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 20(3). 2007. p. 463-471. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. C. **Aspectos Linguísticos e Cognitivos da Leitura**. Revista de Letras- nº 28- vol. 1/2- jan/dez. 2006. p. 33-38. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

VAGULA, V. K. B. **Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos**. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia -UNESP, Presidente Prudente, 2016.

VIEIRA, M.S.P. A Leitura De Textos Multissemióticos: Novos Desafios Para Velhos Problemas. In: **Simpósio Internacional De Ensino De Língua Portuguesa**. 2012, Uberlândia. Anais, vol 2, Número 1. EDUFU, 2012.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REFERÊNCIA DAS OBRAS UTILIZADAS NAS OFICINAS DE LEITURA

FURNARI, A. M. M. **O problema do Clóvis**. Coleção Histórias para brincar. Vale Livros, Aparecida, SP, 1992.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. Disponível em: <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2011/12/16/monteiro-lobato-reinacoes-de-narizinho-cara-de-coruja-ii-cinderela/>. Acesso em 15 ago. 2019.

MACHADO, A. M. **Esta casa é minha**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2008.

RODARI, G. **Histórias para brincar**. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOBRAL, C. **Tão, tão grande**. São Paulo: Carochinha, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O(a) estudante sob sua responsabilidade, _____ está sendo convidado(a) por nós, Dra. Verônica Branco, professora e orientadora juntamente com Mara Regina Gregório Kusma, aluna de pós-graduação em nível de mestrado – da Universidade Federal do Paraná a participar de um estudo intitulado: ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E A AMPLIAÇÃO DA HABILIDADE LEITORA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, tema relevante para auxiliar na ampliação da proficiência leitora dos estudantes.

a) O objetivo desta pesquisa é propor o ensino das estratégias metacognitivas de leitura de textos literários por meio de práticas mediadas buscando a ampliação da compreensão leitora dos estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As estratégias metacognitivas são instrumentos que o leitor usa conscientemente no processo da leitura para facilitar e ampliar a sua compreensão.

b) Caso o (a) senhor(a) autorize a participação do(a) estudante nesta pesquisa, ele(a) será avaliado(a) e acompanhado(a) nas atividades de compreensão de texto e poderá participar de uma série de oficinas de leitura.

c) Para tanto, deverá estar disposto(a) a realizar avaliação diagnóstica inicial e final de leitura, em contexto de sala de aula e poderá participar das 7 etapas das oficinas de estratégias de leitura a serem realizadas em período contraturno, com duração de aproximadamente duas horas cada uma.

d) É possível que o(a) estudante experimente algum desconforto momentâneo e passageiro, gerado na rotina pré-estabelecida (responsáveis legais, professores) pela mudança da prática (professores).

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a não ampliação da compreensão textual e possibilidade de incômodo passageiro por tratar-se de atividades realizadas, em sua maioria, em grupos.

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são de ampliação da habilidade de leitura dos participantes pelo conhecimento e uso das estratégias metacognitivas de leitura. E os indiretos estão relacionados à possível melhoria no desempenho escolar pois, a leitura e compreensão de texto é prática pedagógica realizada em todas as disciplinas.

g) As pesquisadoras, Dra. Verônica Branco – orientadora da pesquisa e Mara Regina Gregório Kusma – pós-graduanda, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller nº 57, telefone (41) 35356255, ou no Instituto Federal do Paraná – campus União da Vitória, na Avenida Paula Freitas s/n, telefone (42) 31354800, no horário das 8h às 12h e 13h30 às 17h30 ou pelos endereços de e-mail: mara.kusma@ifpr.edu.br, e veronica_branco@hotmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) Neste estudo será utilizado um grupo controle e um grupo experimental. Isto significa que o(a) estudante realizará as avaliações diagnósticas de compreensão leitora inicial e final (grupo controle) e poderá participar das oficinas de leitura (grupo experimental).

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFRP.
Parecer CEP/SD-PB nº 33526/15
na data de 25/05/2015

Pai ou Responsável Legal

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Orientador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar |
Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

i) A participação do(a) estudante neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: somente a mestranda que realiza a pesquisa, a orientadora, a banca examinadora para trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do(a) estudante seja preservada e mantida sua confidencialidade.

k) O material obtido – questionários, imagens e/ou vídeos – serão utilizados unicamente para esta pesquisa e serão destruídos ao término do estudo, dentro de 5 anos.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como impressões de materiais, compra de livros e outros, não serão de sua responsabilidade, serão pagas pelas pesquisadoras e o(a) senhor(a) também não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do(a) estudante.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do(a) estudante, e sim um código.

n) Se o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos do(a) estudante como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

o) Autorizo (), não autorizo (), o uso de imagem e/ou áudio do(a) estudante nas atividades das oficinas de leitura para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito para registro, análise e divulgação em âmbito acadêmico.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) estudante pelo(a) qual sou responsável. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) estudante.

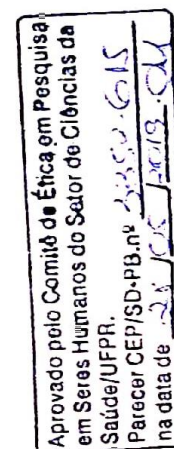
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

União da Vitória, _____ de _____ de 2019.

Pai ou Responsável Legal

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Orientador



APÊNDICE B - PRÉ-TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO (GC E GE)

Vamos ler um conto infantil que tem como um dos personagens um lobo.

1. Você já viu um lobo? O que você sabe sobre seus hábitos?

Uma cabra era mãe de sete cabritinhos que ela amava muito e os mantinha protegidos do lobo. Certo dia, ao ter de sair para buscar alimentos, ela reuniu todos e disse: "*Crianças queridas, tenho de sair para buscar comida, tomem cuidado com o lobo e não o deixem entrar. Prestem muita atenção porque ele costuma se disfarçar, mas é possível reconhecê-lo por sua voz rouca e sua pata preta. Tomem muito cuidado, porque, se ele entrar em casa, ele vai devorar todos vocês*". Assim que ela saiu, o lobo se pôs diante da porta e chamou: "*Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, eu trouxe muitas coisas boas*". Mas os sete cabritinhos disseram: "*Você não é nossa mãe, a voz dela é fina e meiga, a sua voz é rouca, você é o lobo, não vamos abrir a porta*".

O lobo foi então até o armazém e pegou um grande pedaço de giz que ele comeu para afinar a voz. Depois voltou à porta dos sete cabritinhos e chamou com voz fina: "*Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, trouxe uma coisa para cada um de vocês*". Acontece que ele havia apoiado a pata na janela e, ao avistarem a pata, os sete cabritinhos responderam: "*Você não é nossa mãe, ela não tem a pata preta como a sua. Você é o lobo e não vamos abrir a porta*". O lobo então foi até o padeiro e pediu: "*Padeiro cubra minha pata com massa fresca*". Assim que isso foi feito, o lobo foi até o moleiro e pediu: "*Moleiro, cubra minha pata com sua farinha branca*".

O moleiro não aceitou fazer isso, mas o lobo o ameaçou: "*Se não fizer o que estou mandando, eu te devoro*". Então, o moleiro obedeceu e cobriu a pata do lobo com farinha deixando-a branca como a neve.

O lobo voltou à casa dos cabritinhos e novamente bateu à porta, dizendo: "*Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, eu trouxe um presente para cada um de vocês*". Os sete cabritinhos pediram para ver a pata e, ao verem que era branca como a neve e a voz era fina, acreditaram ser sua mãe e abriram a porta, deixando o lobo entrar. Assim que reconheceram o lobo, correram o melhor que podiam para se esconder. Um entrou debaixo da mesa, o segundo se enfiou na cama, o terceiro no forno, o quarto na cozinha, o quinto no armário, o sexto embaixo de uma enorme tigela e o sétimo entrou no relógio de parede. Mas o lobo encontrou e engoliu todos, menos o mais novo, que se escondera no relógio.

Depois de satisfeito, o lobo partiu. Logo em seguida, a cabra chegou. Que tristeza! O lobo tinha vindo e devorado suas amadas crianças. Ela pensou que todos estivessem mortos, quando o mais novo saltou do relógio da parede e contou-lhe

como a desgraça acontecera. O lobo, por sua vez, de tanto comer, deitou ao sol num gramado verde e caiu em um sono profundo. A velha cabra ficou pensando se não haveria um jeito de ainda salvar os seus filhotes, então chamou o filho menor e disse: *"Vá buscar linha, agulha e tesoura e venha comigo"*. Não demorou para encontrarem o lobo roncando no gramado.

"Olha o lobo asqueroso deitado ali, depois de devorar os meus seis filhotes no lanche da tarde. Me passe a tesoura", disse ela e observou o lobo de todos os lados. *"Será que ainda estão vivos na barriga dele?"*, pensou e se pôs a abrir a barriga do lobo com a tesoura. Os seis cabritinhos que ele engolira por inteiro, durante a sua gula, saltaram alegres para fora. Ela então mandou que eles lhe trouxessem pedras bem grandes e as colocou na barriga do lobo. Depois costuraram para fechar e saíram correndo para se esconder atrás de uma moita.

Quando o lobo acordou, sentiu-se muito pesado e disse: *"Na minha barriga tem um 'tum tum tum' danado! Um 'tum tum tum' esquisito dentro da minha barriga! Que será isso? Eu só comi seis cabritinhos"*. Então ele pensou em beber um pouco de água para ver se melhorava e foi procurar um poço. Mas, quando debruçou para beber, não conseguiu conter as pesadas pedras e caiu na água no fundo do poço.

Ao verem o que tinha acontecido com o lobo, os sete cabritinhos se aproximaram correndo e, de tão alegres e aliviados que estavam, dançaram festejando em volta do poço.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos - Tomo I (1812). Editora Cosac Naify. São Paulo, 2012.

2. Sublinhe no texto o conselho que a mamãe cabra deu a seus filhos antes de sair.

3. Pinte o título da história que você acabou de ler:

O LOBO E OS SETE ANÕEZINHOS
O LOBO E A OVELHA
O LOBO E OS SETE CABRITINHOS
O LOBO DE BARRIGA VAZIA

4. A cena do lobo batendo na porta e querendo entrar aparece em outros contos infantis. Escreva em quais histórias este “personagem mal” aparece querendo entrar na casa de alguém.

5. Marque um X na alternativa que traz o assunto principal do conto: ☐ A desobediência dos cabritinhos que permitiram o lobo entrar em sua casa. ☐ O descuido da mãe dos cabritinhos em deixá-los sozinhos em casa. ☐ A astúcia do lobo que queria comer os cabritinhos. ☐ A festa dos cabritinhos em volta do poço

6. Quando o lobo batia na porta da casa, dizia que havia trazido “*muitas coisas boas*” ou “*uma coisa*” para os cabritinhos. Em sua opinião, o que o lobo quiz dizer com isso?

7. Observe estas três imagens. Qual delas você acha que se refere ao moleiro, um dos personagens da história? Marque um X e justifique sua resposta:



☐ Imagem A



☐ Imagem B



☐ Imagem C

Imagem A. Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/retrato-de-macho-padeiro-segurando-loaf-de-paes-em-sacola-papel_2966218.htm

Imagem B. Disponível em: <https://www.tamegasousa.pt/paredes-jovem-moleiro-preserva-o-ultimo-moinho-do-rio-sousa-e-ja-pensa-alargar-o-negocio-com-video/>

Imagem C. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/o-oleiro/>

Eu acho que é a imagem letra: _____, porque _____

8. Marque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas:

() O lobo comeu os cabritinhos no café da manhã.

() O único cabritinho que não foi comido pelo lobo foi o mais velho.

() O moleiro obedeceu o lobo porque foi ameaçado por ele. () Os seis cabritinhos comemoraram a queda do lobo no poço.

9. Organize a sequência dos parágrafos de acordo com os fatos presentes no texto. (1,2,3,4,5).

	A cabra encontrou o lobo dormindo depois de comer seus filhinhos.
	O lobo não conseguiu que os cabritinhos abrissem a porta porque não estava completamente disfarçado.
	A mãe conseguiu tirar seus 6 filhinhos da barriga do lobo que acabou caindo no poço.
	A cabra descobriu que só havia sobrado um filho que não foi comido pelo lobo.
	A mãe cabra deixou os cabritinhos em casa e saiu para encontrar comida.

10. Se você pudesse fazer uma pergunta para o autor do conto, que pergunta faria?

APÊNDICE C – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GE NO PRÉ-TESTE

Participantes	Ativação conhec. prévios/	Conexões	Visualizações	Questões ao texto	Inferências	Sumarizações	Síntese	Total
Enzo	1/1	0,5/1	1/1	0/1	2/2	2,2/3	0,4/1	7,1
Eloá	0,5/1	0,5/1	0/1	0,5/1	2/2	1,2/3	1/1	5,7
Ethan	0,5/1	0,5/1	1/1	0,5/1	2/2	2,2/3	1/1	7,7
Ester	1/1	1/1	1/1	0,5/1	1/2	2,7/3	1/1	8,2
Ellen	1/1	0,5/1	0/1	0,5/1	2/2	0,7/3	1/1	6,2
Erick	1/1	0,5/1	0/1	0/1	1/2	1,7/3	1/1	5,2
Eva	1/1	0/1	1/1	1/1	1/2	1/3	0,6/1	5,6
Eliã	1/1	1/1	1/1	1/1	2/2	1,2/3	0,4/1	7,6
Elvis	1/1	1/1	0/1	0/1	1/2	2,7/3	0,4/1	6,0
Enos	0,5/1	0/1	0/1	1/1	1/2	2,5/3	0,4/1	5,4
Edna	1/1	0,5/1	1/1	0/1	1/2	0,7/3	1/1	5,2
Eder	1/1	0,5/1	1/1	1/1	1/2	1,2/3	1/1	6,7
Elis	1/1	1/1	1/1	0,5/1	1/2	1,5/3	1/1	7,0
Total	11,5	7,5	8	6,5	18	21,5	10,2	83,6
Percentual	88%	58%	61%	50%	70%	55%	79%	6,4

FONTE: a autora (2019).

APÊNDICE D – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GC NO PRÉ-TESTE

Participantes	Ativação Conh.. Prévios	Conexões	Visualizações	Questões ao texto	Inferências	Sumariações	Síntese	Total
Clara	1/1	1/1	0/1	1/1	2/2	1,7/3	1/1	7,7
Chloe	0,5/1	0,5/1	1/1	1/1	2/2	3/3	1/1	9,0
Caio	0,5/1	1/1	0/1	0/1	2/2	1,2/3	0/1	4,7
Cid	0,5/1	0,5/1	1/1	0/1	1/2	1,7/3	0,2/1	5,0
Ciro	1/1	0,5/1	0/1	0,5/1	1/2	1,7/3	0,6/1	5,3
Carla	1/1	0,5/1	0/1	0/1	2/2	1,7/3	0,6/1	5,8
Carol	1/1	1/1	1/1	1/1	2/2	1,5/3	1/1	8,5
Carlos	1/1	1/1	1/1	0,5/1	1/2	1,7/3	1/1	7,2
Cesar	1/1	1/1	0/1	1/1	1/2	0,8/3	0,6/1	5,4
Cátia	1/1	0,5/1	0/1	0,5/1	2/2	1,7/3	1/1	6,7
Célio	1/1	0,5/1	1/1	1/1	2/2	0,7/3	1/1	7,2
Cauã	1/1	1/1	1/1	1/1	1/2	2,2/3	1/1	8,2
Cauê	1/1	0,5/1	1/1	0,5/1	2/2	2/3	0,6/1	7,6
Total	11,5	9,5	7	8	21	21,6	9,6	88,3
Porcentagem	88%	73%	54%	61%	80%	55%	74%	6,8

FONTE: a autora, (2019).

APÊNDICE E - PÓS-TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO (GC E GE)

1. Você vai ler um texto com o título: *A Aventura de Rinaldo*. Você já viveu alguma aventura? Já leu ou assistiu alguma história de aventura?

2. Em sua opinião, o que é uma aventura?

A AVENTURA DE RINALDO

Um dia Rinaldo caiu de bicicleta e voltou para casa com um grande machucado no rosto. A tia com quem morava (seus pais tinham emigrado para a Alemanha em busca de trabalho) ficou terrivelmente assustada. Era uma dessas tias que se assustam com qualquer coisa.

-Rinaldo, meu filhinho, o que foi que aconteceu?

-Nada de mais, tia Rosa. Eu só caí de bicicleta.

-Oh, céus, que susto!

-Mas você nem me viu cair...

-Por isso mesmo!

-Da próxima vez antes de cair eu lhe chamo...

-Rinaldo, não brinque com essas coisas! Agora me diga: por que trouxe a bicicleta para dentro de casa?

-Dentro de casa? Mas eu a deixei na entrada, como sempre.

-Então, de quem é aquela bicicleta ali?

Rinaldo se volta seguindo o dedo da tia e vê uma bicicleta vermelha apoiada na parede da cozinha.

-Aquela? Não é minha, tia Rosa. A minha é verde.

-Claro, é verde. Então, quer dizer que ela entrou sozinha?

-Pois é. Será que foram os fantasmas?

-Rinaldo, não diga uma coisa dessas, eu lhe peço!

A tia Rosa deu um berro.

-Olhe, outra bicicleta:

-É mesmo!

-Mas de onde é que estão saindo todas essas bicicletas?

-Hum -fez Rinaldo-, boa pergunta. Será que não tem outra bicicleta no quarto? E tem mesmo, tia Rosa, veja! Com essa são três. Se continuar assim, daqui a pouco a casa vai ficar cheia de bicicletas...

O novo berro da tia Rosa obrigou Rinaldo a tapar os ouvidos. O fato é que, mal ele acabou de pronunciar a palavra "bicicletas" e a casa realmente se encheu de bicicletas. Só no banheiro eram doze: duas delas estavam dentro da banheira.

-Basta, Rinaldo – suspirou a pobre mulher deixando-se cair numa cadeira-, basta, eu não aguento mais.

-Como assim, basta? O que é que eu tenho a ver com isso? Não fui eu que fabriquei as bicicletas. Imagine, eu não sei nem fazer um triciclo...

Triiim! Triiim!

Um belíssimo triciclo apareceu em cima da mesa, tão novo que ainda tinha as rodas embrulhadas no plástico da embalagem.

-Rinaldo, por favor!

-Tia Rosa, você acha mesmo que a culpa é minha?

-Está bem, meu filho. Quero dizer, não, não acho. Mas assim mesmo eu lhe peço, seja prudente: não pronuncie mais nem a palavra bicicleta nem a palavra triciclo.

Rinaldo desatou a rir:

-Se é por isso, posso falar outras coisas. Quer que eu fale “despertadores” ou “melancias geladas”? “Pudins de chocolate”? “Botas de borracha”?

A tia teve um desmaio. À medida que aqueles nomes saíam da boca de Rinaldo, a casa ia se enchendo de despertadores, melancias, pudins, botas. Aqueles objetos extravagantes e bizarros surgiam do nada, como fantasmas.

-Tia! Tia Rosa!

-Ahn? O quê? Ah! -disse a mulher, voltando a si.

-Rinaldo, meu sobrinho, meu filho, por caridade, sentem-se ali e fique calado. Você quer bem à sua tia? Então se sente e não se mexa. Vou chamar o professor De Magistris, ele saberá o que fazer.

vire

Esse professor De Magistris era um professor aposentado que morava no prédio vizinho. Quando a tia Rosa tinha algum problema, corria para ele, que estava sempre pronto a escutá-la e prestar auxílio. Também desta vez, o professor não se fez de rogado.

-E então, rapazinho, o que há?

-Boa noite, professor. O senhor não vai acreditar. Parece que esta casa está cheia de...

Mas antes que pudesse dizer a palavra “espíritos”, a tia Rosa lhe tapou a boca com a mão.

-Não, Rinaldo! Não diga essa palavra! Tudo, menos espíritos!

-Senhora – interveio o professor De Magistris -, explique-me por gentileza, permita-me compreender.

-Mas, compreender o quê? Ele caiu com a bicicleta e bateu a cabeça. E agora, pronto: toda vez que diz uma palavra, a coisa, isto é, a palavra...

-Veja, professor – disse Rinaldo-, eu digo: gato.

Miau, fez o gato, materializando-se sobre uma cadeira perto do aquecedor.

-Opa! -fez o professor. -Hum! Compreendo.

-Viu só que coisa? E os pais dele na Alemanha. Uma doença dessas...

-Mas que doença! – protestou Rinaldo. – Para mim é uma baita comodidade. Se eu quiser tomar um sorvete de pistache...

Ploft! Eis o sorvete pronto em uma taça de cristal.

Tendo acabado de tomar o sorvete. Rinaldo pediu outro. Mas pediu tão depressa que o sorvete, em vez de pousar suavemente em cima da mesa, despencou em sua cabeça. Nenhum problema, se fosse só o sorvete. Mas o que caiu em sua cabeça foi a taça de cristal. E caiu bem em cima do machucado que Rinaldo tinha feito ao cair da bicicleta. O golpe foi fatal. A partir daquele momento,

foi inútil Rinaldo se esgoelar dizendo nomes de objetos: não apareceu mais nada, nem um automóvel nem uma batata cozida.

RODARI, Gianni. Histórias para brincar. Editora 34. São Paulo, 2017. (Adaptado)

3. Tia Rosa e Rinaldo moravam no campo ou na cidade? O que te levou a pensar assim?

4. Marque V para as alternativas verdadeiras e F para as falsas:

- () Uma possível solução para resolver o problema do Rinaldo foi chamar o professor Magistris.
- () Tia Rosa pediu para Rinaldo não pronunciar a palavra bicicleta nem gato.
- () O desmaio da tia Rosa foi por causa das bicicletas que apareceram em sua casa.
- () Além de objetos, Rinaldo também fez surgir um sorvete de pistache.

5. No trecho: “*Vou chamar o professor De Magistris, ele saberá o que fazer*”, tia Rosa demonstra:

- () desconfiança
- () fingimento
- () confiança
- () insegurança

6. No final do texto, a expressão: “o golpe foi fatal” significa que:

- () Rinaldo quase morreu porque a taça caiu bem no fermento.
- () Rinaldo parou de fazer surgir as palavras que falava.
- () Rinaldo ficou se esgoelando de dor na cabeça.
- () Rinaldo teve que pagar a taça que caiu junto com o sorvete.

7. Desenhe como você imaginou a cena do aparecimento do gato na história.

<p></p>

8. Uma das frases abaixo expressa o assunto principal do texto. Marque-a com um X:

() o susto da tia Rosa com o tombo de Rinaldo fez com que ela desmaiasse.

() o tombo de Rinaldo que deu ao menino o poder de fazer aparecer as coisas que falava.

() a ajuda que o professor De Magistris deu à tia Rosa por causa do tombo de Rinaldo.

() o aparecimento das bicicletas e objetos bizarros na casa de tia Rosa por causa dos fantasmas.

9. Organize a sequência dos parágrafos de acordo com os fatos que aconteceram no texto numerando-a com: 1,2,3,4,5.

	Rinaldo falava e fazia surgir os objetos que ele falava.
	O professor De Magistris foi chamado.
	Rinaldo morava com sua tia Rosa.
	Caiu uma taça de sorvete na cabeça de Rinaldo.
	Rinaldo caiu de bicicleta e bateu a cabeça.

10. Se você pudesse fazer uma pergunta para o autor do conto, que pergunta você faria?

APÊNDICE F – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GE NO PÓS-TESTE

Participantes	Ativação conhec. prévios/	Conexões	Visualizações	Questões ao texto	Inferências	Sumarizações	Síntese	Total
Enzo	1/1	0,5/1	1/1	1/1	0/2	2/3	0/1	5,5
Eloá	0,5/1	1/1	1/1	0,5/1	2/2	1,2/3	1/1	7,2
Ethan	1/1	1/1	1/1	1/1	2/2	2,5/3	0,7/1	9,2
Ester	1/1	1/1	0,5/1	1/1	2/2	3/3	1/1	9,5
Ellen	1/1	1/1	1/1	1/1	1,5/2	2,5/3	1/1	9,0
Erick	1/1	1/1	1/1	1/1	2/2	2,2/3	0,5/1	8,7
Eva	1/1	1/1	0,5/1	1/1	2/2	2/3	0,7/1	8,2
Eliã	1/1	1/1	0,5/1	1/1	2/2	0,7/3	0,7/1	6,9
Elvis	1/1	1/1	1/1	0,5/1	1,5/2	2,7/3	1/1	8,7
Enos	1/1	1/1	0,5/1	1/1	1,5/2	0,75/3	0/1	5,7
Edna	0,7/1	1/1	1/1	1/1	2/2	0,25/3	1/1	7,0
Eder	0,5/1	1/1	1/1	1/1	2/2	2,5/3	0,7/1	8,7
Elis	1/1	1/1	0,5/1	1/1	1,5/2	0,7/3	0,2/1	5,9
Total	11,7	12,5	10,5	12	22	23	8,5	100,2
Percentual	90%	96%	81%	92%	85%	59%	65%	7,7

FONTE: a autora (2019).

APÊNDICE G – TOTAL DE ACERTOS POR ESTRATÉGIA DOS PARTICIPANTES DO GC NO PÓS-TESTE

Participantes	Ativação conhec. prévios/	Conexões	Visualizações	Questões ao texto	Inferências	Sumarizações	Síntese	Total
Clara	1/1	0,5/1	1/1	1/1	2/2	2,7/3	0,7/1	8,9
Chloe	1/1	1/1	0,5/1	0/1	2/2	2/3	0,7/1	7,2
Caio	0,5/1	0,5/1	1/1	0/1	0/2	1,5/3	0,5/1	4,0
Cid	0,5/1	1/1	1/1	0,5/1	2/2	1,7/3	1/1	7,7
Ciro	0,5/1	1/1	1/1	0,5/1	2/2	1,7/3	0,7/1	7,4
Carla	1/1	1/1	1/1	0/1	2/2	1,5/3	1/1	7,5
Carol	0,5/1	1/1	0,5/1	1/1	2/2	1,5/3	0,7/1	7,2
Carlos	1/1	1/1	0,5/1	0,5/1	2/2	2,7/3	0,7/1	8,4
Cesar	0,5/1	0,5/1	1/1	0,5/1	1,5/2	1/3	0,2/1	5,2
Cátia	1/1	1/1	1/1	0,5/1	1/2	3/3	0,7/1	8,2
Célio	0,5/1	1/1	0,5/1	0,5/1	2/2	1,2/3	0,7/1	6,4
Cauã	1/1	1/1	0,5/1	1/1	2/2	2/3	0,7/1	8,0
Cauê	1/1	1/1	0,5/1	0,5/1	2/2	1,7/3	0,7/1	7,4
Total	10	11,5	10	6,5	22,5	24,2	9	93,5
Percentual	77%	89%	77%	50%	86%	62%	70%	7,2

FONTE: a autora (2019).